III-4-112

РУССКАЯ ШКОЛА

за рубежом

172261/1

Книга 7

1924

Прага

Издание Объединенія Земских и Городских
Деятелей в Чехословакии.

3(05)
537

Содержание:

Проф. *И. ЛАПШИН.* »Il grande divinatore«. (Памяти Я. А. Коменского) 1
Проф. д-р. *О. КАДНЕР,* Чешская педагогика в XIX и XX веках . . 17
IDA KORITCHONER, Новейшие течения в области внешкольного образования в Англии 39
JEAN DUPERTUIS, О новой школе в Австрии 52
В. ГОНТАРЬ, О русских детях 80
Х, В русской деревне 80
К. КНОРРИНГ, Морской корпус в Африке 87

БИБЛИОГРАФИЯ:

Проф. *С. ГЕССЕН, Prof. Dr. Otokar Kádner.* Dějiny pedagogiky. — *С. Г., Will-Erich Peuckert.* Russische Pädagogik 96

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЖУРНАЛЫ:

В. ГОНТАРЬ, Из чешских педагогических журналов за 1923 г. — *С., «Народный учитель»* 101

УЧЕБНИКИ:

П. КРОТКОВ, Проф. И. Кукулеско. Курс химии. — *П. Маевский.* Флора средней России. — *Н., Соломин Е.* Моя мастерская. — *А. Ф. П., Проф. К. К. Покровский.* Курс космографии. — *СЕРГЕЙ КАРЦЕВСКИЙ, Н. Гусев и Н. Сидоров.* Синтаксис русского языка — *Проф. Н. МОГИЛЯНСКИЙ, Проф. А. П. Калитинский и И. В. Богданович.* Учебник географии европейских государств 107

ДЕТСКАЯ ЛИТЕРАТУРА:

ЕВГЕНИЙ ЕЛАЧИЧ, Вл. Крестьянов. Слоник Мока и Мишук. — *С. С. Волкова.* Серенький козлик. — *В. и К. Станкевич.* На великом севере. — *Академик В. А. Стеклов.* Галилео Галилей. — *Н. А. Холодковский.* Марчелло Мальпиги. — *С. А. Жебелев.* Сократ. — *Г. Вольбольд.* Минералогия. — *Виктор Никольский.* История Русского Искусства 114

ХРОНИКА:

Л. М. Профессионально-техническое образование в Харькове в 1922 году. — *Н. ГАНЦ.* Всероссийская конференция по педагогическому образованию. — «Новые веяния». — Первая тракторная школа. — Состояние педагогического образования в Р. С. Ф. С. Р. — Политика рабочего правительства по народному образованию. — Представители профессиональных союзов в школьных советах. — Югославия. — Польша 120
Книги, поступившие в редакцию 128

Бюллетень Педагогического Бюро

ПО ДЕЛАМ СРЕДНЕЙ И НИЗШЕЙ РУССКОЙ ШКОЛЫ ЗАГРАНИЦЕЙ

№ 4.

СОДЕРЖАНИЕ:

1. Справка о работах Педагогического Бюро. 2. «Охрана детства в советской России». Доклад проф. А. В. Маклецова. (Автореферат). 3. Воспоминания 500 русских детей. С предисловием проф. В. В. Зеньковского. 4. Материалы о положении русской школы заграницей (Югославия, Польша, Эстония, Латвия.) 5. Школьное дело в Польше. 6. О программах английских школ Н. Ганца. 7 Материалы к исследованию положения русской школы и учительства заграницей. (По анкетам «Объединения Русских Учительских Организаций заграницей») А. П. Петрова.

Адрес редакции: ПРАГА I, Ул. Каролины Светлой, № 21. III этаж.

№№ 1-3 Бюллетеня и выходящий на днях № 4 можно получать в книжном магазине „НАША РЕЧЬ“, PRAHA II, Ječná ul. № 32.

Jan Amos Komenský
(1592—1670)

Rp 1210/1924 №7
III-4-112

РУССКАЯ ШКОЛА ЗА РУБЕЖОМ

под редакцией

проф. *С. И. Гессена*, прив. доц. *С. И. Карцевского* и *В. А. Ригана*.

Адрес редакции: Praha-Strašnice, Ruské gymnasium.

ПРАГА. 1924 г. № 7.

172261/
RUSKÝ PEDAGOGICKÝ ÚSTAV

„Il grande divinatore.“ *)

(Памяти Я. А. Коменского.)

Tempus erit quo te,
Comeni, turba bonorum
Factaque spesque tuas
Vota quoque ipsa colet.
Leibnitz.

I

Хотя Коменский давно признан в целом свете одним из величайших революционеров воспитания, это признание, думается мне, до сих пор в одном отношении остается лишь формальным. Не в одной практике воспитания, как преобразователь всего педагогического уклада школы, занимает он одно из первых мест, но и в области философской теории воспитания. А между тем до сих пор, как в курсах истории философии (Ибервег), так и в курсах истории педагогики (Монрое) ему нередко уделяется всего несколько строк.**) Будем надеяться, что многое, сделанное главным образом чешскими, но отчасти также немецкими, английскими, итальянскими и французскими учеными***) в специальных монографиях, будет синтезировано в такое единство, которое представит человечеству в яркой и цельной форме „психологический профиль“ этого великого „мужа стремления“,

*) Великий провидец.

**) Граф Лютцов в своем английском переводе „Лабиринта Света“ Коменского отмечает у многих немецких критиков Коменского: a teutonic mania, that strives to deny all originality of thought to the slavonic race. Другие немцы, ясно понимавшие оригинальность гения Коменского, пытались уверить, что он был „из немцев“ (см. интересныя указания в превосходной книге Kadner'a: „Dějiny pedagogiky“ стр. 62-я, 2-е издание, 1923, II-й том.

***) См. ibidem, 1—108, где дана весьма обстоятельная библиография, т. II, предмета. В курсах истории философии Виндельбанда, Форлендера, Геффдинга о Коменском не сообщается ровно ничего.

железной воли и в то же время неизреченной доброты, героя мученика, который среди тяжких житейских испытаний мог сохранить гениальную прозорливость светлого ума, давшую ему возможность предвосхитить в отчетливой законченной „интуиции“ идеал современной „социальной педагогики“. Будем надеяться также, что в недалеком будущем удастся выяснить историко-философский генезис его идей и связь его общего философского мировоззрения с его педагогическим учением. У нас в России гений Коменского, если не ошибаюсь, был впервые оценен учителем Вл. С. Соловьева, проф. Юркевичем в его небольшом курсе педагогики, появившемся лет шестьдесят тому назад.

В хорошей книге Соколова „История педагогических учений“, которая вышла перед войной и по моему отзыву удостоена Петербургской Академией Наук почетного отзыва, Коменскому уделено свыше 50 стр. и его педагогические воззрения изложены довольно обстоятельно, но без всякого философского освещения (см. мой отзыв, представленный в Академию Наук в 1915 г.)

В настоящей статье мне хотелось бы напомнить русским читателям ход философских мыслей Коменского главным образом в „Великой дидактике“, придерживаясь внешнего порядка книги только в самых общих чертах и пользуясь также и другими его сочинениями. Коменский последовательно разбирает в своей книге 1. Общефилософские предпосылки воспитания, 2. Общепедагогические предпосылки, 3. Принципы психологические, 4. Основы психотехники, 5. Этико-религиозные начала педагогики и 6. Основы социальной педагогики.

II

Как для Пиррона в древности и для Канта в новейшее время, для Коменского философские проблемы распадаются на теоретические и практические. Первые отвечают на вопрос: „что я могу знать?“, вторые на вопрос: „что я должен делать?“ На третий вопрос „на что я могу надеяться?“, на вопрос о смысле и цели жизни дает ответ религиозная философия. И вот, приступая к созданию „Великой дидактики“, Коменский предварительно глубоко изучил и ассимилировал не только мудрость древних — Платона и Аристотеля и крупнейших писателей эпохи возрождения, Андреэ, Ратихия, Альстеда, Кампанеллу, Телезия и др., но и дух современности. Еще в юности (в 1614 г.) он на

последние деньги приобрел великую книгу Коперника*), сочинения Бэкона**), Гоббеса и Декарта были ему хорошо известны. Его педагогическая система однако не представляет синкретизма разнородных, исключающих друг друга диспаратных идей. Всё философски спорное он в педагогике с поразительным искусством обходит, выдвигая на первый план главным образом положения и теоретически, и практически наиболее приемлемые. Чтение книги Коменского производит такое впечатление, что, приступая к ее написанию, но охватывал все ее содержание в одной целостной интуиции. Не смотря на старомодную схоластическую оболочку***), на частые метафоры и сравнения, которые ничего не говорят современному читателю, но которые составляют неотъемлемую часть литературного стиля того времени в той среде, где жил Коменский, его мысль развертывается со строгой логической последовательностью, и вся книга представляет как бы „кристаллизованный полисиллогизм".

III

Однажды к русскому министру Народного просвещения Шварцу явился по делу проф. психологии А. П. Нечаев В разговоре с ним по поводу научной постановки педагогики министр вдруг спросил его: „А Вы верите в педагогику?" „Разумеется, верю", отвечал профессор. „А я не верю", сказал министр. Неверие в важность научного обоснования педагогики в XX столетии представляет неотъемлемую особенность лишь некоторых русских министров народного просвещения, но во времена Коменского оно было повсеместным. Коменскому нужны были совершенно исключительные усилия для обоснования этой идеи, так как он имел в виду не просто теорию для обучения людей привиллегированных классов, но искусство учить всех всему, то есть всенародную школу с энциклопедической или, как он выражался, пансофической программой. В эпоху порабо-

---

*) Взгляды Коперника в астрономии, как и взгляды Социния в богословии (он сопоставляет их), были отвергнуты Коменским, как чудовищные заблуждения, но не надо забывать, что и Декарт еще не принял Коперника.

**) „Бэкон и Кампанелла два Геркулеса, победившие чудовище Аристотеля", по словам Коменского.

***) Злоупотребление схоластическим приемом внешних аналогий нередко в глазах поверхностного читателя заслоняет глубину внутреннего содержания „Великой дидактики." См. Kádner: „Dějiny pedagogiky", II, 1922 г., стр. 37-я.

щения народных масс под гнетом жестокого абсолютизма он задумал выдать „Королевскую дочь (Истину) за грязного мужика“, согласно современному выражению. Чтобы показать полную осуществимость подобного замысла, Коменский выдвигает три аргумента: 1) психологический, 2) политический, 3) религиозный.

I. Каковы те пределы, в которых воспитательное воздействие одного человека на другого сохраняет свою силу? Рибо полагал, что только душевно больные известного типа не поддаются никаким воспитательным воздействиям. Современная патологическая педагогика, вероятно, признает известную меру действенности воспитания, даже в отношении и явно патологическим субъектам. Коменский указывает на поразительный для его времени факт, а именно: одичавшие дети, лишенные даже дара речи (он приводит один случай, относящийся к 1554 г.), попав в человеческое общество, мало по малу снова приобретали „образ и подобие божие“.

II. Умственная одаренность и моральные качества человека не составляют никакой классовой привилегии. Самые разнообразные дарования рассеяны во всех сословиях, и с государственной точки зрения чрезвычайно важно, чтобы школа могла выявить в народе, надлежащим образом воспитать и пристроить к соответствующему делу каждого способного человека так, чтобы, по английскому выражению, „подходящий человек был на подходящем месте“ — „the right man on the right place.“

III. Наконец, с религиозно-этической точки зрения каждый человек есть „образ и подобие божие“, иначе говоря, имеет безусловную ценность. В виду этого всякий человек имеет нравственное право на обучение и воспитание в школе.

IV

В основу обучения ребенка Коменский кладет три психологических принципа: наглядность, постепенность и интерес.

I. Идея наглядности в обучении не была новою идеей, но и тогда и теперь она часто понималась очень банально. Обыкновенно много говорят о наглядности в начале обучения, не задумываясь над тем, каков же будет переход от интуитивного мышления к дискурсивному. На этот вопрос нет ответа ни в „пись-

мах о воспитании“ Локка, ни в „Эмиле“ Руссо. Оригинальность и глубина взглядов Коменского по данному вопросу заключается не в том, что он дал „первую детскую книжку с картинками“, написав „Orbis pictus“, а в том, что он дает в этом сочинении ребенку не ряд единичных рисунков, а систему родовых образов (images génériques, по выражению Рибо), охватывающих все важнейшие явления мира, доступные пониманию ребенка. Подобные книжки должны служить образованию в детской душе известной примитивной, но целостной картины мира (Weltbild), которая, постепенно преобразуясь по мере развития в дитяти способности к отвлечению, должна к 24 годам превратиться в научно-философское понятие о мире (Weltbegriff)*). Таким образом, идя на встречу первым шагам пробуждающейся детской мысли, Коменский все время имеет в виду конечный момент умственного развития — образование в душе взрослого связного разумно обоснованного миропонимания.**)

II. Отправным пунктом для постепенного движения мысли ребенка в сторону все болѣе абстрактных истин должны быть чувственные образы („per sensus praesentes“), но не в качестве единичных чувственных представлений, а в качестве иллюстрации понятий средней общности, движение мысли должно совершиться „a facilioribus ad difficiliora“, но в то тоже время „a generalioribus ad specialiora“. Иначе говоря, формула развития ума шаблонного сенсуализма, гласящая: от конкретного, единичного к абстрактному, общему не соответствует идее Коменского, который в данном случае скорее предвосхищает мысль Рибо, что родовые образы первоначально имеют значимость средней общности, а затем или конкретизируются в сторону типически индивидуального или приобретают всё более и более абстрактное значение. Провозглашая принцип чувственной наглядности, Коменский, от-

*) Крайнее несовершенство рисунков в первых изданиях „Мира в картинах“ не изменяет сути задания, которое впоследствии горячо приветствовали Лейбниц, Гердер и Гете (См. Kádner, op. cit., стр. 53-я). Анкеты среди детей, произведенные в Берлине Ланге лет 25 тому назад, показали, что многие дети до 10 летнего возраста никогда не видели „пруда“ или „утки“, не знают, что такое „солнечный восход“.

**) Учение Коменского о наглядности до сих пор ошибочно сближают с идеями Локка все те, кто отрывают „Великую дидактику“ от общей философской „пансофической“ концепции Коменского. В эту ошибку впадает, думается мне, и проф. С. И. Гессен в своей философски продуманной и во многих отношениях ценной книге: „Основы педагогики“ (см. стр. 274-275).

нюдь не примыкает к сенсуалистическому воззрению. Напротив, в другом сочинении он осуждает Декарта за то, что последний недостаточно углубил проблему врожденных идей. В своей Пансофии, в ее первой части, Коменский указывает, что у человека существуют врожденные представления, одинаковые у всех людей, этими представлениями определяется истинное знание, врожденные стремления, которые ведут всех людей к добру, и врожденные способности, присущие всем людям. Эти врожденные предрасположения, предваряющие чувственный опыт, надо, повидимому, понимать не как состояние сознания, но как виртуальные предрасположения, как „lux naturalis", который нам надлежит выявлять в себе при познании чувственного мира (см. Kvačala: „I. A. Comenius", B. II, S. 440). Коменский, повидимому, вменял себе в заслугу то, что выдвинул рядом с прирожденными идеями наличность у человека прирожденных инстиктов и способностей (Kvačala, Ib., 466).

По мнению Квета в его замечательной речи (она не упомянута у Каднера): „Leibnitz und Comenius" (1857), Коменский занимает в вопросе об идеях среднюю примирительную позицию между номиналистами и реалистами (см. стр. 7—8). Говоря о „врожденных идеях" (notiones communes innatae omnibus), он однако не предполагает эти идеи хронологически предшествующими опыту*), но раскрывающимися сознанию лишь при кооперации чувственной и интеллектуальной функции души („Cognitionis lux nulla esse potest, ubi aut res, aut sensus, aut mens desunt"). Однако, идеи, как мысли Божества, существуют вне человеческого интеллекта, человек же выявляет их в процессе познания посредством актов внимания: „rerum species seu ideae, si attentionem obvertas directe, bene se imprimunt, segnius, si segnius, nullo modo, si nullo modo." Ясно, что Коменский стоит ближе к платонизирующим мистикам вроде Кудворта, против которого была направлена Локковская критика учения о врожденных идеях, и что его учение о познании диаметрально противоположно сенсуализму Локка, между тем, как мы указали, весьма распространен взгляд, по которому Коменский является предшественником именно Локка в вопросе о происхождении человеческого знания.

На принципе постепенности построена другая гениальная

*) „Non esse ex Utopia aut de Platonicis ideis".

книга Коменского: „Janua linguarum reserata“ (отверстая дверь языков). Книга эта произвела революцию в практике обучения. Вместо убийственных учебников латинского языка, вроде популярной в то время книги Де-Потера, мы находим в „Открытой двери языков“ прототип современной грамматики-учебника, где принцип постепенности перевода от более легкого, простого, наглядного к более трудному, сложному, отвлеченному проведен со строгой последовательностью. („Quand Comenius aurait publié que ce livre-là, замечает Бэйль, il se serait immortalisé“, см. Kádner, op. cit., стр. 47).

III. Коменский придавал большое значение эмоциональной стороне в умственной деятельности ребенка, бодрому, радостному самочувствию в классе и живому интересу к изучаемому предмету. Вот почему он высоко ценил уменье детей viva voce излагать усвоенное другим детям (метод классного повторения) и диалогическую форму письменного изложенія, находимую у Платона и Августина (colloquentium personarum varietas, quum hic non tam audire quam videre nobis videamur). Коменский высоко ценит в ребенке дар интеллектуальной перевоплощаемости, вот почему он, подобно иезуитским педагогам, поощряет школьные детские представления, которым у него посвящена книга „Schola ludus“, имеющаяся и в русском переводе.*) По его словам, детский театр „развивает остроту ума“, „вещи легче запоминаюгся, когда представляются так живо“, в сценической игре нередко выявляются таланты и, наконец, приобретается способность наблюдать в вещах разные стороны, искусно владеть мимикой, уметь держать себя и быть непринужденным. Таким образом, в противоположность Пирогову, который в статье „Быть и казаться“ осуждает детский театр, видя в нем опасный источник развития неискренности и притворства, Коменский, а с ним, я думаю, и большинство современных педагогов, не отрицает пользы правильно поставленного детского театра.

Коменский, видя в игре подготовительную ступень к серьезному обучению, однако не делает ошибки, которую после него сделал Локк, который низводил к игре первоначальное обучение, не указывая грани, отделяющей забаву от серьезных занятий.

---

*) Отсюда ведет свое происхождение „драматизация“ детьми в школе читаемых ими рассказов, практикуемая в Россіи и в Америке (см. Джон и Эвелина Дьюи: „Школа будущего“, р. пер. 1922 г. стр. 76).

V

Три главы „Великой Дидактики“ (XV, XVI и XVII) посвящены углублению проблемы обучения в направлении того, что мы теперь называем психотехникой: XV-я глава посвящена проблеме легкости обучения, XVI-я — прочности и XVII-я — быстроте, иначе говоря речь идет, о проведении принципа наименьшей траты сил в педагогике. Во всех этих главах повторяются принципы наглядности, постепенности и интереса, но в каждой главе имеются еще и новые чрезвычайно ценные указания. Я остановлюсь здесь только на некоторых особенно интересных как с исторической, так и с современной точки зрения.

1. Легкость обучения достигается тогда, когда обучение начинается рано, когда знания воспринимаются очень юным существом со свежею восприимчивостью. Упражнения дают успешный результат, когда начинаются рано, это мы видим и у животных, например, при дрессировке лошадей. Не следует обременять ребенка чрезмерным количеством материала и брать слишком быстрый темп преподавания. Существенным фактором, облегчающим процесс ассимиляции знания, является любовь к нему (ἐὰν ᾖς φιλομαθής, ἔσῃ πολυμαθής—Исократ). Важна эстетическая обстановка школы, содействующая этому влечению к любознательности. Учащийся должен сознавать непосредственную полезность (ad usum praesentem) приобретаемых им знаний. Ценя наглядность, значение опытов, иллюстраций, таблиц, Коменский однако, наперекор сторонникам сенсуализма, советует общее правило в простейшей форме предпосылать примерам и иллюстрациям, и этот принцип, повидимому, у него заимствует Кант в своей Педагогике: сначала надо „учить“ (per simplicissima rudimenta generalissima tamen), затем тут же подкреплять данное положение „per praecepta et exempla“, а затем связывать в единстве мысли общее положение и частные случаи, оттеняя при этом исключения (per systemata plena adjunctis anomalis). Далее должны следовать специальные комментарии. Обучение должно быть проникнуто единством метода и не быть связано с внешним принуждением.

2. Прочность обучения связана прежде всего с культурой памяти. Вместе с Лодовиком Вивесом Коменский отмечает живую восприимчивость ребенка в раннем возрасте, именно тогда нужно развивать память („prima ectate exercetur memoria“).

Важна также глубина в первоначальном усвоении знаний („fundamenta illa ponantur profunde"), полнота и отчетливая расчлененность. При усвоении новых понятий мы часто схватываем поверхностные сходства между вещами и не замечаем весьма существенных различий; поэтому — „distinguenda articulatissime distinguantur". В процессе усвоения изучаемого материала важна логическая последовательность и связность частей. Чрезвычайно важно пробудить в ученике самостоятельность мышления, надо уметь расти „на собственном корню" („propria radice vegetari, nihil doceatur per auctoritatem unam"). Между тем „Физику" изучают не на основании личного наблюдения и эксперимента (oculari demonstratione et experimentis), а ссылками на Аристотеля. Точно также постигнуть суть человеческих нравов возможно лишь при помощи их внутреннего сопереживания, а не при помощи изучения определения добродетелей, в действительности же наблюдается прямо обратное: „Mores nemo per internam affectuum reformationem, sed per externas virtutum definitiones et divisiones superflue tenus adumbrat". Наконец, прочность при усвоении как знаний, так и технического умения зависит от постоянного упражнения. Такое упражнение не только укрепляет навыки, но, руководимое вниманием учащегося, также и уточняет их.

3. Быстрота усвоения зависит прежде всего от ясного изложения и отчетливого усвоения знаний. Затем быстрые успехи учащихся зависят от единства учителя, учебника, метода преподавания и дружной работы класса. Изложение должно быть наивозможно более кратким, сжатым, но без ущерба ясности, причем все бесполезное, не идущее прямо к делу, должно быть отброшено. Коменский поминает Горация „Quidquid praecipies, esto brevis, ut cito dicta Percipiant animi dociles teneantque fideles". Наконец, крайне любопытно то обстоятельство, что прочность и глубину наших знаний Коменский ставит в связь с самостоятельностью нашего мышления, и быстроту ассимиляции знаний с указанною нами выше способностью к перевоплощаемости, со способностью становиться на чужие точки зрения. Вот почему, как мы видели, он высоко ценит диалогическую форму изложения, в которой мы поочередно становимся то на одну, то на другую точку зрения, как в драматической пьесе. Такой процесс способотвует широте наших точек зрения.

VI.

В индивидуальности Коменского глубокая религиозность, богословские интересы и чисто философские искания духа образуют чрезвычайно своеобразное сочетание. Это особенно сказывается в его взглядах на морально-религиозные основы воспитания. Этические начала Платонизма (учение о добродетелях) он сочетает с христианской мистикой любви. То обстоятельство, что он черпает основания из гетерономного, сверхъестественного источника — божественного откровения, не мешает ему однако указывать на то, что начала любви и справедливости имеют свои психологические корни и внутри морального самосознания человека. Подобно интеллектуальным идеям, духу человеческому прирождены известные моральные наклонности, которые или могут быть заглушены или развиться при надлежащем воспитательном воздействии. Поэтому школьная дисциплина отнюдь не должна иметь чисто внешний авторитарный, еще менее того, полицейский характер. Как мы уже видели, воспитатель должен иметь в виду не внешние нормы или императивы, навязываемые извне ребенку, но его душевные силы и чуткость к внутреннему голосу совести. Коменский также весьма далек от взглядов Локка на исключительную роль социальных привычек в нравственном воспитании, хотя он и не отрицает их значения.

VII.

Социальная педагогика Коменского является гениальным предвосхищением идей Лейбница, Песталоцци, Фребеля и современного критицизма (Наторп). В основу ее положены идеи целостности, гармонии и концентрации и притом социологической, логической и психологической.

1. Он мог бы с полным правом сказать, подобно Шопенгауэру: „Через головы моих современников передаю я мою книгу потомкам“. В ясной отчетливой интуиции он проводит идеал современной единой всенародной школы:*) гигиенически построенное зданіе, общедоступность обученія, равенство всех уча-

*) Итальянец Marchesini пишет: . . „la sua fede nei futuri destini dell'azione educativa anticipava genialmente lo spirito democratico dei nostri tempi e segnara gloriosamente l'inizio del cammino trionfale del umanita verso la civilta moderna“. Disegno storico delle dottrine pedagogiche. Цитата взята мною из книги Kadner'a opcit, стр. 70-я. Другой итальянец называет Коменского „il grande divinatore ditutte le moderne instituzione scholastiche“.

щихся перед школьными нормами, четыре школьных ступени (материнская школа, народная школа, латинская школа и академія), из которых каждая обнимает шестилетний период (детство, отрочество, ранняя юность и завершительный период юности).*) Он стремится как к идеальному заданию к сообщению по возможности всем гражданам доступной им полноты знания и притом в целостной форме.

2. С логической стороны он стремится к тому, чтобы школа давала цельное знание, объединенное в известную классификацию наук, объемлющую и гуманистические и естественные науки.

В вопросе о классификации наук Коменский, как справедливо указывает проф. Т. Масарик, является одним из предшественников Конта (см. его статью о Коменском, Athenaeum IX, стр. 144-я). Вот эта классификация в ее основных чертах. О духовных вещах трактует богословие, о телесных — физика в широком смысле слова. К физике относятся науки о числе — арифметика, о размерах — геометрия, о формах — оптика, о звуках — музыка, о разных видах работы — механика. К этим более абстрактным наукам примыкают более конкретные: одна, касающаяся небесного пространства — астрономия, другая — земли — география, включающая, очевидно, и описание животных и растений. Далее следует хронология, касающаяся временного хода мирового процесса, и история, изучающая последовательность самых событий. Все эти науки обнимает дидактика. Далее следует группа наук, которыя мы назвали бы нормативными: Этика, Экономика и Политика. Параллельно с изучением этих наук разрабатываются еще три дисциплины — грамматика, риторика и поэтика (т. е. эстетика). Они не входят в состав вышеприведенной классификации, являясь тем не менее ее существенным дополнением.

---

*) Проф. С. И. Гессен указывает на то, что Кондорсе в 1792 г. представил Законодательному Собранию аналогичный проект единой четырехступенной школы: écoles primaires, écoles secondaires, институты (готовящие к практическим профессиям) и „лицеи“ (университеты). Так же, как у Коменского, „отдельные типы школы приурочены к соответственным административно-географическим единицам“. Тут же справедливо отмечается, что для просветительной политики абсолютизма характерно отсутствие единой школьной системы. Наполеон отверг идею единой школы. („Основы педагогики“, 1923 г., стр. 173-я). Русским педагогам хорошо известны усилия царского правительства, направленные на то, чтобы закрыть доступ „кухаркиному сыну“ в среднюю и высшую школу.

Относительно самой классификации следует сделать три замечания.

1. Она соответствует делению сферы философии на теоретическую, отвечающую потребности познания, практическую, определяющую нормы поведения, и религиозную, отвечающую стремлениям к благочестию.

2. В основу ее положен тот же принцип, как и в основу классификации наук Спенсера, который делит науки на абстрактные, абстрактно-конкретные и конкретные. Тоже мы видим и здесь. За абстрактными науками — ариѳметикой и геометрией идут абстрактно конкретные — оптика, акустика и механика, за ними следуют конкретные науки, изучающие типически-индивидуальное: астрономия, география и история.

3. Мне кажется, что, кроме того, в создании этой классификации Коменский руководился 10-ью парами мировых противоположностей в учении Пиѳагорейцев:

Богословие и физика	— сфера бесконечного и конечного
Арифметика	— единое и многое, чет и нечет
Геометрия	— квадрат (как определеннная единица меры) и прямоугольный четыреугольник.
Оптика, как учение о многообразии форм	— прямое и кривое
Механика, как учение о работе, о действии и противодействии	— мужское и женское, т. е. активность и пассивность
Астрономия и география, основанные на пространственной оріентации	— правое и левое
Хронология и история, основанные на временном порядке	— покой и движение, как мера времени
Нормативные науки (Этика, экономика и политика)	— добро и зло.

Единственное несовпадение является, думается мне, кажущимся. У Коменского за оптикой следует музыка, т. е. учение о тонах, у Пифагорейцев имеется антитеза света и тьмы. Но свет надо здесь понимать, как источник качественного многообразия, многообразие звуков может соответствовать в такой же мере категории качества, какая, повидимому, имелась здесь в виду как Пифагорейцами, так и Коменским. Высказываемое мною предположение есть лишь догадка, требующая проверки*). 10 категорий Арестотеля, на которые, мне думается, могла оказать влияние таблица Пифагорейцев, ни в каком случае не подойдут к данной классификации. Коменский, как указывает Квет, не признавал десяти аристотелевских категорий удовлетворительными руководящими исходными понятиями для производства логического анализа: „Praesertim famosa illa Aristotelica decem praedicamenta, ad quae tanquam summa rerum genera omnia revocari posse vulgo credunt". (Pans. diat. стр. 114. Kvet, op. cit. p. 6).

Научные познания, постепенно объединяясь и углубляясь по мере перехода ученика с низшей на высшую ступень, должны в Академии образовать пансофическое законченное мировоззрение. Понимая метафизический мир, как нечто, имеющее в своей основе божественную гармонию, Коменский стремится к тому, чтобы и в сознании человека его мировоззрение было гармонично, т. е. свободно от внутренних противоречий („Veritas undique sibi congruit"). Вся система человеческих знаний должна опираться на аксиомы и определения, подобно математике, образуя совокупность того, что впоследствии Лейбниц назвал „истинами разума". Фактический материал знания также должен быть сведен к минимуму первооснов-ных, данных в опыте, видов и различий („ultimiet insectabiles differentiarum apices"). Квет, у которого я заимствую эти мысли, приводимые им из „Пансофии" Коменского, указывает, что Коменскому была даже не чужда мысль Лейбница о возможности постепенного сведения последнего рода истин — „истин

*) Общее число основных групп наук у Коменского = 10: 1) Богословие 2) арифметика 3) геометрия 4) оптика 5) акустика 6) механика 7) астрономия и география, 8) хронология и история 9) этика, экономика и политика 10) дидактика (с грамматикой и риторикой, как дополнениями общей классификации). Квачала замѣчает, что Коменский в своих пансофических трудах указывает на особое мистическое значение числа 10 — оно играет особенную роль в жизни и в природе (10 пальцев, 10 заповедей, 10 основных частей вселенной (См. Kvačala, A. Komensky, sein Leben und seine Schriften, 1892, II Th. S. 456—457).

факта“ — к вечным истинам. При таких условиях вероятностное эмпирическое знание „в пределе“ превратилось бы в аподейктическое, вполне достоверное (Ut verisimilitudo veritati, umbra lumini cedat)*). Коменский, в отличие от Лейбница, мистический рационалист, и в его „Пансофии“ нередко гениальные озарения мысли сменяются расплывчатым по существу, хотя и стройным по внешней форме, мистическим резонерством.

3. Но наряду с логической концентрацией знаний Коменский имеет в виду психологическую концентрацию. В каждый период своей жизни ребенок должен жить целостной, полной, гармоничной жизнью. Школа не есть безмерно длинный, томительно скучный и мрачный корридор, вводящий юношу к 25 годам в „светлую жизнь“. Изречение „корни учения горьки, но плоды его сладки“ (studiorum radices amares sunt, sed fructus dulcis est) — педагогический молох, которому принесены неисчислимые гекатомбы; эти гекатомбы наводят на невеселые думы, если вспомнить о тех обреченных детях и подростках (les avertis — Метерлинка), которым в силу болезни или несчастной случайности суждено рано умереть.**) Чтобы предоставить ребенку возможность в каждом из четырех периодов юности иметь относительно цельное мировоззрение и мирочувствие, Коменский предлагает то, что впоследствии было названо концентрическим расположением учебного плана. Эту мысль иногда понимают и применяют в сбучении ошибочно — дело здесь не в том, чтобы во всех четырех школах проходились (каждый раз все углубленнее и углубленнее) те же предметы, — что при применении на практике вело нередко к скучным повторениям, — а в том, чтобы предметы, проходимые в каждом концентре, соответствовали психическому уровню учащегося, чтобы в каждом возрасте круг его знаний равномерно расширялся в соответствии с его духовными запросами. И вышеприведенную гнусную пословицу Коменский категорически осуждает.

---

*) Коменский не объясняет, каким путем разрешима эта проблема, но, мне думается, его решение было бы весьма отлично от Лейбницева — оно было бы в духе мистицизма, а не рационализма. Мистицизм был настолько чужд Лейбницу, что он писал: „Я ни к кому не питаю ненависти, даже к мистикам“.

**) Яркую художественную иллюстрацию этого положения можно найти в сборнике рассказов Мамина-Сибиряка из детской жизни: „Детские тени“, рассказ, кажется, озаглавлен: „Дворник“. За Коменским в данном вопросе следует Е. Дюринг (Duehring) в статье: „Женское образование и университеты“ (есть р. перевод).

VIII

Наряду с указанными типами школ Коменский выдвигает также мысль о необходимости учреждения особого учебного заведения специально для подготовки учителей — „Педагогиума", т. е. педагогического института. Стремления Коменского усовершенствовать систему человеческих знаний приобретают мировой масштаб в его плане мировой академии или Панакадемии („Collegium universale"), которая была бы мировым центром разработки научных проблем, охватывающих все сферы знания. Коменский сознавал, что его пансофические и панисторические планы неосуществимы никакою отдельною личностью, как бы она ни была даровита, что тут необходимо коллективное содружество ученых всех национальностей. Вместе с тем, подобно „Пацидию" — Лейбницу, Коменский тяготеет к мысли о мирной, творческой кооперации в сфере культуры всех народов мира, — вот почему свою „Пансофию" он называет „studium irenicum".

Единая мировая панакадемия не осуществилась, но, благодаря энергии и энтузиазму Лейбница, возникли Берлинская, Венская и С.-Петербургская академии. Лейбниц, таким образом, провел в жизнь то, о чем мечтал Коменский: мировую кооперацию в сфере научного творчества.

IX

В моих глазах Коменский одна из самых величественных и в то же время психологически загадочных по своей сложности фигур в истории человеческой мысли*).

Если взять карту Европы XVII века и начертить на ней траэкторию жизненных скитаний Коменского, то мы получим чрезвычайно запутанную спиралеобразную кривую. Если же проследить путь творческого процесса, который привел Коменского к окончательному завершению его гениальной „интуиции", то этот путь окажется почти совершенно прямою линией.**)

---

*) Проф. Т. Масарик (ныне Президент Чехословацкой республики) в упомянутой выше статье о Коменском (которая в настоящее време переводится на русский язык Р. М. Медвецким), отмечает у Коменскаго сочетание мистицизма с реализмом и в этом отношении сопоставляет Коменского с другим славянским писателем — Л. Толстым (см. Atheneum, IX).

**) Сказанное относится лишь к философии воспитания Коменского, так как в натур-философии он не был в состоянии выйти за пределы синкретической идеологии XVI-го века, не смотря на знакомство с Бэконом и Декартом. Он предполагает в мире участие трех начал: пас-

С другой стороны, эти скитания преисполнены таких страшных ударов судьбы, таких потрясающих личных и национальных испытаний, которые могли бы, казалось, надломить самую сильную волю и поселить в сердце глубокое разочарование в жизни, породить „отрицание воли к жизни“. А между тем Коменский, несмотря ни на что, испив горькую чашу сверхчеловеческих страданий, радостно приемлет жизнь, возглашая ей непрестанное да, everabidingyes, по выражению Карлейля. Какая железная сила воли, какая неискоренимая способность к жизненному усилию (clivium uno spirito superare, всходить на вершину без передышки, по его собственному выражению) и какая пламенная вера в конечную победу добра! Коменский завещал миру идеал свободной школы и предрек своей родине политическое и духовное освобождение от ее поработителей.

Проф. И. Лапшин.

1 февр. 1924 г. Прага

сивного (terra), активного (lux) и высшего, их объединяющего. Таким является дух (spiritus). Мировой дух служит хранителем Божественных Идей и промежуточным звеном между Богом и человеком, концепция, напоминающая с одной стороны мировую душу Плотина, с другой Второе Абсолютное Вл. Соловьева. Души людей не творятся каждый раз ad hoc непосредственно Богом, но передаются при посредстве мировой души от родителей к детям при зачатии. Таким образом, Коменский, как и Лейбниц, отвергает католическую гипотезу креационизма и склоняется к протестантской гипотезе традуцианизма.

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1924
Číslo výtisku: 7
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 17 - 36

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

JANA-AMOSA KOMENSKÉHO V PRAZE
RUSKÁ PEDAGOGICKÁ ÚSTAV

Чешская педагогика в XIX и XX веках.*)

I.

Чешская педагогика в первой половине XIX века.

Чешская педагогическая литература, начиная с эпохи Возрождения, развивается под непосредственным влиянием Германии, т. ч. именно педагогика относится к наукам, в которых наша зависимость от Германии держится наиболее упорно и долго. Поэтому и у нас, как и во всей Австрии, специальная литература сначала исчерпывается почти исключительно руководствами, наставлениями и учебниками, предназначенными для низших школ, тогда как чисто теоретические рассуждения отступают на задний план. Основной тон всем этим работам, почти целиком сосредоточенным, как увидим ниже, в нескольких журналах, постоянно дает «Методическая книга» Фельбигера.*) конечно, вновь обработанная. К этому, как специальная черта чешской педагогики, с самого начала присоединяется стремление усилить в школах народный язык, до этого времени совершенно заброшенный. Позже увидим, что у нас очень рано вырастает сильное реформистское движение в духе равноправия языков и что 1848 год, когда открыта была первая чешская «главная» школа в Праге под управлением Аме р л и н г а («Будеч»), мы можем считать гранью в развитии чешской школы и педагогич. литературы. С половины столетия гербартианство становится у нас оффиц. чешской педагогикой и удерживает исключительное свое значение до конца восьмидесятых годов. Только к концу жизни Л и н д н е р а — (умер в 1887 г.), — который был наилучшим представителем этого направления, начинается движение против излишнего влияния немецкой педагогики вообще и гербартианства в частности: проникают к нам чужие идеи, особенно английские, французские и русские, и тогда только создается новая чешская литература.

№1099. 1/22261

*) Из книги проф. О. Каднера — «**Stručné dějiny pedagogiky**», с любезного разрешения автора. Перевод В. Т. Гонтаря. — *Ред.*

*) J. I. **Felbiger** (1724—1788), немецкий педагог, был по упразднении ордена иезуитов вызван Марией Терезией для организации австрийских школ. Его «**Methodenbuch**» была написана в 1775 г. и переведена на чешский язык в 1777 г. По мнению проф. Каднера влияние Фельбигера сказалось и в России. (Примеч. переводчика.)

как третий период в общем развитии чешской педагогики от эпохи Возрождения.

В первом периоде (т. е. в первой половине XIX в.) самым старшим журналом в этой области (с 1816 г.), выходившим, понятно, на немецком языке, был «Школьный друг Чехии» Паржизки (Pažizka «Der Schulfreund Böhmens»), прежде всего дававший много статей практического характера, новые законы, сведения о состоянии школы и о школьных торжествах, даже песни, ребусы и анекдоты; иногда сообщалось здесь кое-что и о педагогике чужой, главным образом — немецкой. Сначала «Школьный друг» распространился широко, но скоро приязнь к нему стала падать, несмотря на усерднейшую рекомендацию со стороны церковных и школьных учреждений. В 1823 г. сменил его первый чешский журнал «Přítel mládeže» (Друг молодежи), редактированный известным чешским будителем Либославом Циглером (P. Jos. Liboslav Ziegler), автором нескольких учебников чешской грамматики и руководств по орфографии. Программа журнала была для своего времени достойной внимания и многообещающей, но в действительности статьи по общей педагогике являются редкими исключениями и никогда не отличаются глубиной; зато львиная доля достается всегда дидактике начальной школы. К сожалению, и этот журнал, сотрудниками которого были многие священники и учителя, не оправдал возлагавшихся на него надежд, и неудовольствие им росло из-за решительного консерватизма принципов, религиозной односторонности и множества неоригинальных и совершенно случайных статей. Журнал не могли спасти ни измененный состав редакции ни новое издательство: он тихо скончался в 1848 г. Дольше удержалось предприятие литомерицкого соборного протонерея Игнатия Якша (Ignác Jaksche) «Schullehrer-Kalender» («Учительский календарь»), который сначала был только календарем, а позже — и ежегодным альманахом: несмотря на то, что издавался он по-немецки, помещал он в большинстве работы чешского происхождения и действительно хотел быть учительским руководством практического характера, почему и содержание его страдало излишней пестротой и разнохарактерностью. Только два года (1819—1820) издавался у нас (по-немецки) и специальный журнал для средних школ «Kratos» который кроме научных работ учителей средней школы и литературной критики хотел публиковать удачные работы учащихся и школьные отчеты. Много статей такого-же

1028

направления дает «Časopis pro katolické duchovenstvo» («Журнал католического духовенства»), основанный в 1827 г., и иные журналы того времени. как напр. «Květy» («Цветы), «Ceská Včela» («Чешская Пчела). «Pražské Noviny» («Пражские Новости»).

Кроме журналов издавались в это время чешские буквари (некоторые на двух и на трех языках). книги для классного чтения (обыкновенно разные для школ сельских и городских), грамматики. наставления письмоводства, орфографические руководства, много учебников немецкого языка и т. д. Из авторов этих книг наиболее известны братья Иван и Степан Бачкоровы (Bačkorové Jan a Štěpán), образцовый учитель храстецкой школы Ян Фильцик (Jan Filcik), Josef Franta Šumavský, Josef Věnceslav Vlasák. кроме бесчисленного множества иных. Только два человека этого периода попробовали дать методику начальной школы и обосновать ее теоретически: учитель главной школы клатовской Jan Forminek (псевдоним Činovský 1809—1878 г.) и знаменитый учитель приюта «на Градку» в Праге Jan Vlastimir Svoboda (1800—1844).

«Письма, относящиеся к обучению молодежи в сельских школах» Форминка дают в форме 17 писем проекты идеальной школьной работы, желая найти золотую дорогу середины между излишним новаторством и удобным консерватизмом. а также помочь при этом исправлению школы. Тогда как это сочинение, опирающееся прежде всего на Niemeyer'a и последователей религиозной педагогики, особенно Vierthalera, вполне теперь забыто, книга Свободы «Школка» (или «Первоначальное. практическое, наглядное, всестороннее обучение малых детей для предметного обострения ума и облагорожения сердца с наставлением к чтению, счету и рисованию для учителей. воспитателей и родителей»), изданная в 1837 г., осталась и до сих пор живою книгою. Это показывает. что еще до Фребеля у нас была своя материнская школа. о развитии которой в чешском духе в дальнейшем никто. к сожалению. не постарался. Первый директор известного приюта «на Градку» в Праге, основанного в 1832 г. бургграфом Хотком, выходит из безошибочно-верного положения, что основой душевного воспитания является здоровое тело, которое нужно развивать играми и движениями так, чтобы малые дети, знакомясь с вещами и орудиями. немедленно переходили к соот-

ветствующим движениям тела: потом прибавляются разговоры, песни, упражнения в наблюдении вещей, а позже — ответы на вопросы, умственный счет, рисование и чтение. J. Svoboda рассказывает, как он в соответствии с этими принципами учит в своей школке (материнской) вязать, обматывать, лепить из воску, строить из кубиков, работать в саду. «Школку», вскоре переведенную на русский, польский и датский языки и в 1874 году вновь изданную Стефаном Бачкорою, можно считать также и руководством по элементарному обучению для низшей ступени начальной школы.

Наряду с методическими и дидактическими толкованиями, вторым главным предметом нашей специальной литературы первой половины минувшего столетия является усилие направить школу, бывшую со времени Иосифа II орудием систематической германизации, в духе народном, дабы она выполняла свое национальное назначение. По удивительному стечению обстоятельств во главе этих стремлений становится человек итальянского происхождения, писавший только по-немецки, но всегда чувствовавший себя сыном чешской родины, Бернард Больцано (1871—1848). Молодым человеком, едва достигшим 23-х лет, без докторского звания и священнического сана, он был назначен профессором на вновь открытую кафедру богословия при философском факультете в Праге. Вскоре своими лекциями в университете и проповедями приобрел он громадную популярность и стал центром «больцановцев» («больцанистов»), которые словом и делом распространяли его просветительные и национальные взгляды. Хотя он никогда и ни в чем не уклонился от правоверного ученья католической церкви и хотя обеспечена была ему свобода мнения, против него воспылал гневом всемогущий тогда венский профессор Фринт, плохого и куцого учебника которого должен был Больцано придерживаться в своих лекциях. Стараниями, главным образом, Фринта, Больцано очернен был перед императором Францем и уволен, после чего жил на скромную пенсию и помощь друзей.

С самого начала своей общественной деятельности Больцано наиболее интересовался именно школой, т. к. был убежден, что все реформы необходимо начинать с молодежи, потому что со взрослыми людьми, целиком отдавшимися привычке, много не сделаешь. Неустанно рекомендовал он просвещение и нравственно-чистую жизнь, с которой соединялась

у него просвещенная религиозность. вновь и вновь объяснял он, что у нас упал патриотизм и наступили неприязненные отношения обоих народностей. главную причину чего он видел в неравенстве образования этих двух главных наций нашей земли. Несмотря на то. что чехи талантливы во всех науках и могли-бы. получив соответствующее образование. обратить на себя внимание всей Европы. теперь у них оспаривается равноправие в школе и искусственно возбуждается ненависть к более счастливым соседям. В духе всего времени хотел Больцано именно того, чтобы в школе обучали обоим языкам на основе материнской речи и чтобы соответствующие сочинения взаимно переводились с обоих языков для народа.

К последователям Больцано, имевшим и до сих пор еще недооцененное влияние на наше возрождение, относятся и все наши будители от Палацкого и Юнгмана до Гавличка и Яблонского. Именно по его стопам Алоиз Винаржицкий (Alois Vinařický, 1803—1869) при помощи Носифа Юнгмана(Jos. Jungmann.1773—1847) написал свою знаменитую апологию чешского языка (составленную первоначально по-немецки). в которой доказал. что введенным во всех школах немецким языком вызывается только душевное равнодушие всех чешских учащихся и что в Австрии только славяне напрасно ждут надлежащего признания их во всех школах. начиная с элементарных и кончая университетом. Винаржицкий предъявляет в данной области самые скромные требования. но и на них власти после долгих проволочек ответили отказом. Следует припомнить, что Винаржицкий никогда не переставал интересоваться школьной практикой, что его чешская азбука первая вводит у нас в 1839 г. звуковую методу и что его книги для чтения очень удачно для своего времени разрешили национальную задачу. также как известная «Словесность» Юнгмана.

Бурные годы 1848—49 принесли несколько проэктов того. как следует в Чехии произвести в национальном направлении школьную реформу, которой добивались чешские политики в своих пожеланиях и выступлениях. Полного равноправия чешского и немецкого языков в школах требовал Павел Шафарик (Pavel Jos. Šafařík, 1795—1861): законченную систему народных школ в Словакии развил Ян Коллар(Jan Kollár 1793—1852). хотевший ввести, кроме материнских и начальных школ. и трехлетние городские училища; Ян Пуркине

(Jan Ev. Purkyně, 1787—1869) предлагал цикловую (круговую) организацию школ средних и научное углубление — высших; Ян Воцель (Jan Erazim Vocel, 1803—1871) развил подробный план единой школы всех ступеней.

Единственным реформатором наших школ этой эпохи, которому удалось свои идеи испытать на практике, был К. Амерлинг (Karel Slavomil Amerling, 1807—1884), но большая часть его педагогической деятельности относится ко времени гербартианства, к которому он был естественным переходом. Он первый у нас завел популярные лекции по естественным наукам и технологии в Пражской воскресной дополнительной школе и в провинции. В 1839 г. с незначительными денежными средствами, но с большой верой в свои силы, взялся он за постройку первой нашей высшей народной школы, названной «Будеч» (Budeč) и предназначенной одновременно для воспитания народных учителей, образцовых промышленников и основательно-образованных воспитательниц, матерей и хозяев. К сожалению, предприятие, начатое очень широко и без твердых материальных основ, быстро рушилось. В 1848 г. подал Амерлинг школьной секции Народного Комитета детально разработанный проэкт народных школ, которые должны были состоять из материнских школ, приготовительных школ (низшие классы начальных) и предметных (высших начальных) для детей от 12 до 15 лет. За участие в славянском съезде был посажен правительством в тюрьму; впоследствии он был директором первой чешской «главной» школы в Праге, на которую он перенес старое название «Будеч». Здесь он двадцать лет преподавал педагогику и естественные науки, издавал литературу для народа и первые наши учебные пособия («Животные в картинах», «Растения в картинах», «Тридцать мастерских ремесленников» и т. д.), организовал с учителями известные «Будечские совещания». В 1871 г. он основал первый чешский институт для девиц (позднее «Эрнестин» в Градчанах), при котором делал опыты со своей системой, разделенной на четыре воспитательных цикла (школа «первая» для детей от 1 до 7 лет, «недельная» — для второго семилетия, «месячная» — для молодежи 15—21 г. и «годовая» — для мужчин до 28 лет). И это предприятие, стремившееся, без сомнения, интересным и оригинальным способом возобновить идеи Коменского, не удержалось долго. Под влиянием Амерлинга возникают у нас в

Праге и в провинции первые школы повышенного типа для образования женщин в народном духе.

II.

Гербартианство в Чехии.

Из немецких мыслителей первой половины XIX в. наибольшее влияние на Чехию оказали Гегель и Гербарт. К последователям первого относится, кроме других, священник Ф. Клацель (Frant. Matouš Klácel, 1808—82), мечтавший о каком-то чешско-моравском братстве, основанном на идее всечеловеческой общественности. После бурной жизни дома и вторичного вынужденного пребывания в монастыре, отправился он в Америку, где в соответствии со своими идеями основал «Свояновское» общество и издал небольшое сочинение о семейном воспитании («Жена и мать»). Австрийское правительство по причинам политического характера неприязненно относилось к гегельянскому движению, зато усиленно поддерживало гербартианство, которое и в Чехии с половины века становится вседержавной оффициальной педагогикой и философией почти на сорок лет. Это направление немецкого мышления пересадили к нам почти одновременно Ф. Чупр (Frant. Čupr, 1821—82) и Ф. Квет (Fr. Bolemír Květ, 1825—64).

Чупр был сначала преподавателем академической гимназии: по увольнении со службы за свои национальные убеждения, основал в поселении Кольчавка близ Праги (ныне Либень) воспитательный институт, а в Праге — частную гимназию: кроме того, был доцентом философии при университете и депутатом в государственном совете. Литературная его деятельность была весьма обширной: в чешских и немецких журналах он помещал многочисленные статьи по учебным вопросам, а также издавал учебники и словари для чешских школ, которые хотел видеть устроенными в народном духе от основания, так как душевные и телесные способности каждого народа имеют, по его мнению, свое собственное направление. Он хотел, чтобы учителя были хорошо подготовлены, просвещены и прилично оплачиваемы, а наблюдение над низшими школами предлагал вверить по примеру прежних лет университету. Очень настойчиво проповедывал он необходимость телесного воспитания и ручного труда, которым в своем институте в Кольчавке посвящал исключительное внимание. Рекомендовал от-

крывать всюду школы «городские», как продолжение школ начальных, для молодежи, лишенной возможности посещать среднюю школу; эту-же последнюю тоже хотел изменить в чешском духе и приблизить к практической жизни. Обсуждал он и реформу высшей школы на основах действительной академической свободы. В общем, Чупр в своих педагогических воззрениях зависел от Гербарта гораздо меньше, чем в философии, т. к. в педагогике кроме Коменского на него оказали решительное влияние и филантрописты (особенно Salzmann) а также Песталоцци, Дистервег и Больцано.

В подобном-же взаимоотношении к гербартианству находится и «Простонародная наука о воспитании» Квета (1849 г.), в которой подробно говорится об уходе за детьми и о телесном их воспитании, а также о воспитании нравственном (при чем автор высказывается главным абразом за естественные наказания), но очень кратко разбираются задачи и цели образования умственного.

Противником Чупра, как философа, был Карл Гавличек Боровский (Karel Havlíček Borovský, 1821—56), отрицавший — несправедливо, конечно — всю немецкую философию нового времени. В своих «Пражских Новинах» он посвящал школе и учителям много статей, в своей программе политической и журнальной всегда стоял за улучшение школ в смысле национального равноправия. Он первый у нас высказал пожелание, чтобы все учителя были с высшим образованием и хотел совершенно объединить звание священника и учителя, с тем, чтобы кандидаты к этому званию получали образование на педагогическо-богословском факультете, организованном по образцу русских духовных академий. Горячо рекомендовал заводить детские приюты и школы дополнительные и промышленные; хотел также во многом изменить средние школы, привлечь туда детей, усилить преподавание отечествоведения и физическое воспитание.. Каждый чешский интеллигент, кроме неизбежного тогда немецкого языка, должен был, по его мнению, знать языки русский и югославянский.

В личности И. Дастиха (Jos. Dastih, 1835—70) впервые видим решительного гербартианца на университетской кафедре, но полную победу гербартианства у нас можно отнести только к проф. И. Дурдику (Jos. Durdik, 1837—1902), ученая и литературная деятельность которого лишь косвенно относилась к педагогике. В чешской педагогике кульминационной точкой

гербартианства был Г. А. Линднер (Gustav Adolf Lindner 1828—87), величайший чешский педагог после Коменского. После короткой учительской деятельности в Чехии он был за патриотические убеждения переведен в Цилли (Штирия), где в полу-изгнании пробыл 16 лет. В 1871 году становится директором женской гимназии в Прахатицах. откуда через год перешел на место директора учительского института в Кутной Горе. Под его управлением институт приобрел прекрасную репутацию и занял руководящее место среди чешских учителей в движении к возрождению родины. В 1882 г. Линднер становится первым профессором педагогики в обновленном чешском университете. Из обширной области литературной его деятельности к педагогике и школе, кроме двух сочинений о наглядном обучении. относятся прежде всего учебники психологии и логики для средних школ. впоследствии переведенные на иностранные языки и много раз переизданные, и «Введение в философию», как дополнение этих учебников. Ко времени пребывания в Кутной Горе относятся: небольшое сочинение о высшей педагогической школе. в котором Линднер решает вопрос о высшем образовании хотя-бы некоторых избранных учителей. брошюра (по-немецки): «О слишком высокой оценке и механизации дидактического процесса», букварь (по методе нормальных слов) и «Счет в картинах». В то-же время начал он издавать (в Вене. по-немецки) собрание педагогических классиков и педагогическую энциклопедию, а также чешский журнал «Pedagogium», из которого он сделал первое чешское повременное подагогическое издание. собравшее вокруг себя лучших специалистов: наконец. к тому-же времени относится и его учебник общего воспитания и обучения (изданный сначала по-немецки в 1877 г.. потом по-чешски в 1878 г.). Преподавательская деятельность в университете отнимала у Линднера все его время. так что литературное творчество приостановилось. Из литературного его наследства издал ученик его И. Клика (Jos. Klika), сначала (в 1888 г.) наилучшее и самое глубокое произведение «Педагогика на основе науки о развитии естественном. культурном и нравственном» (на немецкий язык перевел в 1889 г. Domin), потом его лекции на философском факультете (частью в журнале «Pedagogické Rozhledy», частью самостоятельно). а мелкие статьи педагогические и психологические, разбросанные по разным журналам за 1869—1884 г.. изданы сборником в 1885 г.

В деятельности Линднера можно совершенно определенно различить два периода весьма различной продолжительности: до своего вступления в университет он остается целиком — хотя не слепо и не рабски — верен гербартианству Циллерова направления, после — переходит под влиянием Спенсера на поле эволюционизма и старается построить новую педагогику естественную и социальную, не переставая все-таки — что вполне естественно — удерживать связь с прежними своими воззрениями. Поэтому в первом периоде, т. е. во время пребывания в Цилли и в Кутной Горе, Линднер принимает без всякого протеста идеи Гербарта об образовании ребенка, о возможностях, пределах и границах воспитания, о вспомогательных педагогических науках, о принципах нравственности, воспитательном обучении и т. д. Но есть и такой ряд моментов, где Линднер с самого начала относился критически и независимо к Гербарту. Так, напр., он гораздо выше, чем Гербарт, ставит физическое и эстетическое воспитание, больше внимания уделяет наглядности всего обучения, не принимает без оговорок даже учение о формальных ступенях, от себя привносит момент национальный и мысли о лучшей подготовке учителей и т. д.

После перехода в университет Линднер все больше и больше замечает, что педагогика Гербарта неполна в своих основах и особенно недооценивает социальные и эволюционные элементы воспитания. Поэтому Линднер в последние годы своей жизни основывает собственную педагогику на естественном фундаменте. Отклонения от гербартианства особенно ясно видны в первой части сочинения, трактующей об основных понятиях воспитания. На воспитание Линднер здесь смотрит, как на подражание слабого сильному, незаконченного — сравнительно законченному, незрелого — зрелому, воспитанника воспитателю, короче, это есть процесс, который в психологии называется апперцепцией. Но человек приспособляется не только к своим личным воспитателям — что составляет воспитание в узком смысле слова, — но и к своей среде и к обществу, в котором он живет, наконец, и к самой природе (естественное воспитание), влияние которой человек преодолевает именно с помощью образования и цивилизации, т. е. явлений общественного характера. На эти два фактора — природу и общество — должно опираться всякое планомерное и сознательное воспитание человека незрелого и сла-

бого. Насколько воспитание сумеет подчинить себе эти два фактора, настолько оно и всемогуще, в противном случае, отторгшись от природы и общества, оно ничего сделать не может; при этом, конечно, различие способностей и судьбы людей ограничивают влияние и результаты воспитательной работы.

К сожалению, Линднеру не было суждено продумать свое произведение во всех деталях и устранить мелкие недостатки и противоречия, оставшиеся в нем. В целом его посмертная «Педагогика» осталась без внимания со стороны общества, кроме небольшого круга его ближайших друзей и последователей, и только учебники раннего периода его деятельности удерживаются до настоящего времени, хотя в измененном и исправленном виде.

Из чешских педагогов этого времени — правоверных последователей Гербарта необходимо прежде всего назвать Яна Лепаржа (Jan Leparž, 1827—1902), директора Пражского учительского института, написавшего «Общую Педагогику», сочинение «Об основах обучения» и самое глубокое «О методах и логической их родственности» (1873 г.) Далее следует упомянуть авторов педагогических учебников Ф. Шимка, Ф. Ворбеса, Е. Шульца; полную педагогику средней школы — до сих пор единственную книгу этого рода у нас — попытался создать с помощью нескольких сотрудников П. Дурдик (Petr Durdik), издавший в трех томах «Педагогику для средних школ» в 1882—1890 г., которая в обыкновенном и установившемся порядке дает материал ясный, доступный и довольно интересный: впрочем, для нашего времени «Педагогика» в большей своей части является уже устарелой. В стороне от непосредственного влияния Гербарта находится единственно «Katechetika» Я. Шкоды (Jan K. Škoda, 181—76), который, кроме священного писания и отцов церкви, использовал идеи Коменского, Неймайера, филантропистов и своим сочинением внес посильную лепту в дело народного воспитания.

Влияние педагогики Гербарта наиболее глубоко проникло у нас в литературу методически-дидактическую, где, к сожалению, очень быстро, как и в Германии, гербартианство вырождается в систему внешних предписаний, разрастающихся постепенно в утомительный и однообразный шаблон мелочно разработанных правил преподавания. В конце концов, литература этого сорта надолго была у нас обесценена. Сочи-

ения и рассуждения этого рода сосредоточены были преимущественно в журналах, возникших в большом количестве («Школа и Жизнь», «Школьник», «Посол из Будеча», «Воспитатель Моравский», «Учительская Беседа», «Коменский», «Чешская Школа», «Учительские Известия», «Журнал учительниц», «Городское училище», «Шаг», «Педагогическое Обозрение» и др.; некоторые из них в измененном виде выходят и до настоящего времени). Из самостоятельных изданий большая часть касается проблемы родного языка и других конкретных вопросов.

Из специальных вопросов воспитания в это время продолжается у нас обсуждение вопроса о воспитании национальном, как самой жгучей для возрождающегося народа проблеме, которою занимаются и многие из чешских поэтов (Коубек, Лангер, Яблонский и др.). Из педагогов тут необходимо вспомнить прежде всего Р. Ф. Резача (P. Fr. Jos. Rezáč, 1819—79) и Я. Машка (Jan L. Mašek, 1828—86), с именем которого связаны: школа славянских языков, «Матица Коменского» для издания педагогических сочинений, первая чешская «Педагогическая Энциклопедия» (вышел один том) и журнал «Славянский Педагог» для распространения сведений о славянских школах. Сюда-же относится и деятельность И. Сокола (Josef Sokol, 1831—1912), первого учительского депутата в партии младочехов, отличного оратора на съездах и совещаниях учительских, автора весьма популярных в свое время руководств («Руководитель нравоучительного чтения», «Обучение истории в начальной школе») и, наконец, соиздателя новых чешских хрестоматий (вместе со Щастным и Лепаржем). Проэкты реформы школы в национальном духе подали в это время: школьный советник и директор первого чешского реального училища в Праге И. Венциг (Jos Wenzig 1807—76) и его преемник в инспекторском управлении И. Вебр (Jos. Webr, 1831—1908). Из моравов следует с благодарностью особо упомянуть Яна Гавелку (Jan Havelka 1839—86), первого редактора журнала «Коменский», Яна Косину (Jan Ev. Kosina, 1827—99), автора «Жизнь старого кантора», и директора Ф. Бартоша (Fr. Bartoš, 1837—1906). Было бы несправедливым не вспомнить в связи с этим Яна Неруду (Jan Neruda, 1834—1891), который, правда, был очень недолго учителем средней школы, но в своих «Фельето-

нах» многократно занимался школьными вопросами и проявил редкостное понимание детской жизни.

Вопрос о воспитании национальном дополняется в это время вопросом о семейном и женском воспитании, потому что только в это время зарождается настоящая чешская домашняя жизнь без неестественной двуязычности и без увлечения всем немецким. Группу семейных педагогов начинает в 1863 г. П. Шульц (Pavel J. Šulc, 1828—92) сочинением «Всеобщая педагогика или руководство, как следует разумно воспитывать девиц»; это сочинение, несмотря на всю его растянутость, частые повторения и устаревшие психологические воззрения, и в настоящее время заслуживает быть прочитанным, т. к. автор опирается на древних классиков, Коменского, Локка, филантропистов и особенно Руссо, из которого цитирует целые абзацы и, наконец, — на немецкого педагога Curtmann a: вообще, смотрит на семейное воспитание трезво и правильно, хотя с некоторыми его советами гигиеническими (и даже воспитательными) в наше время согласиться уже нельзя. Позже Шульц переделал и расширил свой труд и вновь издал его в 1874 г. под названием: «Основы педагогики и дидактики»: здесь он разбирает уже и вопросы школьного воспитания и, кроме различных, достойных внимания подробностей (одобрение естественных наказаний, протест против истории войн и династий и т. п.), — впервые у нас рекомендует обучать Закону Божию безотносительно к вероисповедным различиям.

Более мелки и поверхностны рассуждения о семейном воспитании в сочинениях Ф. Тесаржа (Fr. Tesař, 1818—85) и его супруги Анны, Яна Битка, А. К. Витака и многих других. Вполне естественно, что наибольшее усердие в вопросе семейного и особенно женского воспитания развивают в это время чешские писательницы и прежде всех София Подлипская (Žofie Podlipská, 1833—1897), которая в форме писем («Письма старой воспитательницы», 1868 г.) и в беллетристической форме («Примеры из области воспитания», 1874—75 г.), а также в особом специальном сочинении («Отрывки опыта самовоспитания», 1875—76 г.) излагает, как благодарно влияет на детей ласка, любовь и терпеливость родителей и как тяжело ломать врожденный детский характер; помимо того, говорит она убедительно и с пониманием дела по вопросу о женском образовании. Сестра Подлипской, Каролина Свет-

л а я. (Karolina Světlá, 1830—1899) в своих работах (особенно «Воспоминаниях» от 1885 г.) подчеркивает недостатки женского воспитания того времени, особенно — антинациональное направление и поверхностность. За трудами П о д л и п с к о й и С в е т л о й в этом направлении далеко позади остаются мелкие работы В е н ц е с л а в ы Л у ж и ц к о й. Б о ж е н а Н е м ц о в а (1820-1862), много заботившаяся о чешском воспитании в школе и о патриотизме девушек, показала нам в «Господине учителе» («Panučitel») идеализированный образ чешской школы тридцатых годов XIX в. Ее «Бабушка» напоминает «Воспитательницу» моравского врача и будителя Ф р. М о ш н е р а (Fr. Mošner, 1797—1876), который в стиле Песталоцци изобразил деятельность вдовы Дарьи (Dorotky), целиком отдавшей себя воспитанию деревенской детворы.

В это-же время появляются у нас и первые чешские работы по гигиене и физическому воспитанию, в частности работы врача и экономиста Ф. К о д ы м а (Filip Stanislav Kodym. 1811—84). труды которого «Гигиена» и «Соматология» были в свое время очень популярны, И. К л и к и старшего, Ш а у э р а (J. Šauera) и др. Наиболее глубоко в детскую национальную и культурную жизнь проник М и р о с л а в Т ы р ш (Miroslav Tyrš, 1832—84), труд которого «Основы гимнастики» «(Základové tělocviku», 1869 г.) являются краеугольным камнем всей сокольской системы; он же первый у нас действовал и в направлении эстетическо-воспитательном. Наконец, в этот-же период больше издается работ по истории педагогики и школы, (напр. работы З о у б к а о Коменском, Д в о р с к о г о «Записки о старых школах чешских», труды по истории отдельных школ или округов. воспоминания учителей и т. п.).

III.

Чешская педагогика в новейшее время.

В конце восьмидесятых годов гербартианство и у нас отжило, и противодействие ему становится с течением времени все сильнее. Смерть Линднера была как-бы сигналом того, что пришли новые времена и появились новые стремления. Две группы чешских педагогов являются носителями новых идей и проповедниками прогресса: с одной стороны ученики, почитатели и преемники Линднера в учительской среде, с другой — профессора обновленного чешского университета. Центром педагоги-

ческой работы и в это время остаются специальные журналы, а во главе их — «Педагогическое Обозрение» («Pedagogické Rozhledy»), с самого начала усиливающее отделы научный и обозрения, обнимающее своей программой все педагогические специальности и объединяющее вокруг себя педагогических работников самых различных направлений. Собственные печатные органы заведены и остаются у всех организаций учителей низших и средних школ; появляются учительские журналы и с известной политической тенденцией, так что перед мировой войной у нас был, без сомнения, избыток журналов этого рода. Организуется также первое учительское издательское общество «Наследство Коменского» («Dědictvi Komenského»), которое кроме издания дидактических сочинений и «Педагогического Обозрения» помогло изданию главнейших работ по вспомогательным наукам педагогическим, по истории воспитания, культуре, также своих и чужих классиков и книг для юношества. С «Наследством Коменского» в этой сфере благородно состязаются «Издательство Центрального объединения учительских Обществ» и некоторые частные издатели. Конечно, не без положительного значения для педагогического движения проходит деятельность различных учительских объединений, окрестных и краевых обществ. «Общества педагогического музея Коменского» в Праге и «Чешского педагогического общества» в Брне.

Из учеников Линднера И. К л и к а младший (Jos. Klika ml., 1857—1906) преданно заботился о распространении учения своего учителя и неутомимо организовал учительскую общественную деятельность, но сам не был творцом и не оставил заметных самостоятельных произведений. Более глубоким и оригинальным мыслителем был Э. М а к о в и ч к а (Em. Makovička, 1851—90), к сожалению, слишком рано умерший, когда только начинала складываться его философская индивидуальность. М а к о в и ч к а сначала был последователем Гербарта, но под влиянием Л и н д н е р а отклонился в сторону Конта и Спенсера и мечтал о социальном воспитании на основах гуманизма и пацифизма. Из его работ, относящихся к различным философским наукам, наиболее ценной для педагогики является «Дисциплина войны и мира в обществе, семье и школе» (1887 г.), где он интересным путем выясняет аналогию между порядком в обществе, семье и школе и указывает, как должно было-бы устранить из воспитания последние остатки дисциплины

воинской и абсолютистской и заменить дисциплиной добровольной и самоуправлением воспитанника. Слишком короткой была деятельность на этой почве и А. Яна (Ant. Janů, 1852—1899), который небольшим сочинением «О самонадеянности учительской» (1894), написанным в духе Дистервега, хотел пробудить в учителях сознание профессиональной солидарности и нарисовал утопическую школу будущего, опирающуюся на единодушие учителей и любовь обывателей. Практически А. Ян коснулся реформы чешской школы по вопросу об обучении языку своим и до настоящего времени ценным сочинением: «Родной язык и начальная школа» (1898).

Во главе тех, кто взялись систематически переносить к нам идеи чужой, не немецкой, педагогики и расширять таким образом узкие учительские горизонты, идут: Ян Мразик (Jan Mrazik, род 1848), И. Улегла (Jos. Úlehla, род. 1859) и И. Черный (Jos. Černý, род. 1863). Мразик переводил на чешский язык то, что относилось к психологии ребенка (в частности сочинение Компейре в 1898 г.), писал о Толстом, о новой литературе немецкой, издал несколько работ методического характера, высказывался о реформе народной школы и подготовке учащих. Идеи Спенсера и Толстого популяризировал у нас Улегла («Listy paedagogické». 1899 и 1904 г.), рекомендовавший и некоторых из американских педагогов, которые по его мнению воспитывают для жизни свободно и практически. Черный будет всегда и прежде всего иметь значение как ловкий и красноречивый организатор чешских учителей. Кроме перевода Толстого (1898) он самостоятельно издал «Задачи воспитания индивидуального и социального», «Стремления и работа учителя», «Свободная, вольная школа». С самого начала общественной своей деятельности Черный подчеркивает необходимость школы свободной и национальной; он желает такой школьной организации, которая была-бы совершенно свободна от влияния церкви и политической партийности, так чтобы школа руководилась только авторитетом науки и самоуправлением учителей.

Обновление чешского университета в Праге (1882) принесло нам, кроме первого чешского профессора педагогики, также и первого профессора философии, воспитанного новыми идеалами позитивизма. — Т. Масарика (Tomáš G. Masaryk, род. 1850), который именно как учитель пользовался исключительным влиянием. Как само его призвание, так и философские

исследования вели его к тому, что он должен был высказываться и по вопросам педагогическим. Полную картину педагогических его воззрений дает лекция его: «Некоторые проблемы педагогические и дидактические» (напечатанная в журнале «Český Učitel», III. 1899). Масарик недоволен нынешним обучением непрактическим, слишком отвлеченным, переобременяющим ученика, оторванным от жизни; залог исправления видит прежде всего в лучшем познании ребенка. В отличие от Руссо он стоит за постоянный и энергический надзор в школе и против того, чтобы учение обращалось в игру. Есть у него и пожелания исправлений в дидактике отдельных предметов — (напр. в истории желает усилить элементы родиноведения и культуры, желает обучения ручному труду и гражданской науке, но считает излишними особые учебники морали). Он окончательно осудил нынешнее обучение закону Божию, как механическое и лишенное терпимости, зато он хочет воспитание умственное дополнить эстетическим, но не отвлеченным, а практического характера: как политик, он всегда стоял за школу светскую и свободную.

Масарику во многом близок в области философии и педагогики Ф. Дртина Fr. Drtina, род. 1861), главной заслугой которого остается стремление к реформе школы, особенно высшей, тогда как вопросы общей педагогики отступают у него на задний план. Он тоже всегда высказывался за освобождение школы от влияния церкви и государства (австрийского) и за устройство школы на здоровом фундаменте народного самоуправления. С этой точки зрения он детально разбирал реформу учительского образования, новую организацию школы средней, особенно женской, и необходимые изменения в высшей школе. Многие из его работ касаются развития учебного дела и истории педагогики (Коменского, Локка, педагогов французских). Наибольшую деятельность развил он в качестве депутата государственного совета, где без его влияния и участия не прошло ни одно из серьезных постановлений о школе.

Из профессоров чешского университета Отакар Гостинский (Otakar Hostinský, 1847—1910), эстетик и историк искусств, предлагал в свое время план организации единой средней школы, исходящий из чешской точки зрения на эту реформу. Главное-же его значение в том, что он был пер-

вым у нас пионером эстетического воспитания задолго до того, как девиз эстетизма стал модным и современным в Германии, а по ее примеру — и у нас. Проф. университета Ф. Крейчи (Fr. Krejčí, род. 1858) более всего занимался психологией, как основой всякой учительской деятельности, и вопросом внерелигиозного обучения морали. Преждевременно скончавшийся проф. Ф. Чада (Fr. Čáda, 1865—1918) обеспечил себе в истории чешской педагогики прочное место, как самый влиятельный исследователь на чешской почве психологии ребенка и неутомимый проповедник новейших идей воспитания (социальное попечение о молодежи, эстетическое воспитание, ручной труд и т. д.).

Между педагогами, стоящими вне университета, следует отметить Ольдр. Крамаржа (Oldřich Kramář, род. 1848), который в своих «Рассуждениях о средней школе» (1902) и в сочинении «О воспитании и учителях» (1904) признает необходимость единой средней школы с расширенной программой естественных предметов, с уменьшением материала по языкам, с классным, а не предметным преподаванием, с возможно сокращенными учебниками и новой организацией испытаний и инспекции. Кое-что из того, что он ставит в минус настоящей средней школе, тенденциозно преувеличено и, наоборот, нельзя сказать, чтобы все его предложения можно было-бы провести в школе без возражений и существенных ограничений.

Школу свободную, т. е. избавленную от зависимости от церкви и различных правительствен. инстанций, кроме Улегла и Крейчи пропагандируют у нас бывший учитель, ныне журналист и писатель. Ф. В. Крейчи (Fr. V. Krejčí), директор Em. Havelka и рано умерший директор Konrád Pospišil (1859—1910). Наоборот, путем правоверного католицизма идут работы Fr. Xav. Blandy, K. Šmidka, Jos. Šauera z Augenburku — (Франца Ксаверия Бланды, К. Шмидка и Иосифа Шауера из Аугенбурга). Педопсихологией еще до Ф. Чады занимался Ян Капрас (Jan Kapras), издавший первый на чешском языке очерк педопатологии; его преемниками являются: профессор доктор медицины А. Геверох (Ant. Heveroch, род. 1869) и доктор медицины К. Герфорт (K. Herfort, род. 1871).

На этих основах развивается современная чешская педа-

гогика, отличающаяся глубиной и многосторонностью разбираемых вопросов. Правда, точка зрения дидактическо-практическая всегда у нас преобладает в быстро растущей специальной литературе, и в то-же время не замечается достаточного стремления к обсуждению основных теоретических вопросов. (В частности, до сих пор нет у нас ни одного произведения, которое можно было-бы назвать философией воспитания, т. е. которое все вопросы воспитания трактовало-бы с единой высшей точки зрения). Усердное изучение новых заграничных течений, интенсивное исследование минувших периодов, а также новые успехи тех наук, на которые педагогика опирается, произвели основной переворот в чешской педагогической работе, которая подымается над узкими горизонтами гербартианства и кроме влияния немецкого, до сих пор еще самого сильного, во многих случаях обнаруживает знакомство с течениями французскими, английскими, американскими и даже русскими и южно-европейскими. Ясно, конечно, что как заграницей, так и у нас педагогические исследования разветвились в целый ряд направлений и специальных областей, так что теперь мы не можем еще строить предположений о том, когда и как все эти элементы объединятся на общем народном фундаменте, чтобы хоть через столетия закончена была работа Коменского, насильно прерванная католической антиреформацией.*)

К отдельным областям педагогики и прежде всего к литературе дидактической и методической теперь мы подходим с более строгими пожеланиями и прежде всего требуем от нее, чтобы при полном знании чужих течений она шла чешскими путями и не подчинялась шаблону. Из отдела элементарной дидактики, кроме работ И. Сухарды (J. J. Sucharda) из методики языка и счета, образцовыми являются работы И. Кожишка (Jos. Kožiška) о первоначальном чтении, И. Тюмы (Jos. Tůma) о первоначальном обучении, И. Кубалка (Jos. Kubálek) об обучении в элементарном классе. Несколько хороших исследований в этой области дал И. Пешек (Jos. Pešek); пропаганде свободных стилистических упражнений по-

*) Попыткой, до сих пор еще несовершенной, охватить все направления чешской педагогики, хотя-бы элементарной, является «Ročenka pedagogická a Školská» («Годовой альманах педагогический и школьный»), издаваемая «Наследством Коменского» («Dědictví Komenského»).

служил И. Мюллер (Jos. Müller). реформой преподавания истории занимались Э. Шторх, В. Горак и Ф. Соукуп (Ed. Štorch, Lad. Horák, F. A. Soukup), счета и языка преподавания — И. Лоутоцкий (Jos. Loutocký), географии — Соукуп и Гарапат (Harapat), природоведения — Гайсслер и Сокол (E. Geissler, Rud. Sokol); рисования — Птачек, Сова, Филипи, Боуда, Краткий (V. Ptáček, (J. Svova, J. Filipi, Al. Bouda, A. Kratký), музыки — Лидмила и Поспишил (V. Lidmila, K. Pospíšil). Наконец, в последние годы у нас замечается повышение интереса к ручному труду благодаря Яну Мауеру, Роглене и Обсту (Jan Mauer, V. Rohlena, Ad. Obst), которые по собственному почину и на практике ознакомились с постановкой этого дела заграницей. Весьма существенно отметить, что у нас давно уже были все те аналогичные элементы, из которых заграницей и особенно в Германии выросло движение трудовой школы, но что мы не пришли сами к синтезу этих элементов и только теперь излишне подражаем иностранцам.

Богатую литературу имеет у нас воспитание физическое, в котором мы со своим сокольством пришли к собственной системе, отличающейся от шведской и немецкой. С телесным воспитанием, над которым особенно усердно работают проф. д-р медицины K. Weigner, Jos. Klenka, оба Švácha, J. Harasek и многие другие, связаны у нас и заботы о школьной гигиене (особенно благодаря J. Zeman'y) Под давлением оффициальных кругов перед войной весьма усердно шли работы по призрению детей бедных и заброшенных. Своя специальная литература есть у приютов и материнских школ (напр. Ида Ярникова (Ida Jarniková «Руководство для материнских школ», 1911 г.); зато постоянно чувствуется недостаток хороших и оригинальных работ по семейному воспитанию, которые стояли-бы на уровне нашего времени и старались-бы использовать результаты новейших исследований по психологии ребенка. Иногда опять всплывает старая мысль о национальном воспитании, а с нею объединяется движение в пользу воспитания социального и стремления евгенические, не вполне еще выясненные, и, наконец, усилия пацифистические (Heřm. Alferi, Jos. Krumpholc). Литература по обучению Закону Божию все еще остается слишком ограниченной конфессионализмом. Вли-

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1924
Číslo výtisku: 7
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 37 - 56

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

яние церкви стесняет и литературу об этическом воспитании, над которой работают О. Хлуп и Ф. Мерта (Ot. Chlup, Fr. Merta).

Значительный успех имело у нас движение в пользу воспитания эстетического, хотя и здесь мы к удивлению не исходили из старых домашних традиций, а слишком усердно удивлялись и подражали чужим образцам, особенно немецким. Ревностными проповедниками этого движения в начале XX в. были И. Паточка и Я. Брант (Jos. Patočka, Jan Brant), а также Юрий Клима, Ф. В. Крейчи, И. Пешек, Б. Маркалоус, В. Душек, А. Боуда и многие другие.

Еще во время мировой войны началось оживленное движение по вопросу о реформе всех ступеней нашей школьной системы, проявившееся в ряде анкет, совещаний и журнальных статей. Наконец, у нас теперь сравнительно много делается и в области истории педагогики и школы. Сюда относятся: работы Яна Шафранка (Jan Šafránek), не всегда, впрочем, верные; основательные книги преждевременно умершего З. Винтра (Zikm. Wintr); многочисленные работы о Коменском И. Шмаги (Jos. Šmaha), Я. Новака (Jan V. Novák) и др. За пределами родины издано было несколько чешских педагогических работ переселенцами в Северо-Американских Штатах: по большей части это — книги для практического школьного употребления: буквари, хрестоматии, грамматики, катехизисы, словари, песенники и т. д.

Наконец, необходимо вспомнить, что до сих пор весьма бедна специальная литература, написанная по-словацки. В прошлом были у словаков свои журналы и учебники (писали их Jan Bella, Ign. Baránÿ, Jan Bežo, Ad. Zaturecký, Ŕ. Uran, Jan Kožehubá и другие), но в период мадьярского управления все эти книги были насильно оттесняемы и заменялись изданиями, написанными в мадьярском духе. Единственное полное педагогическое сочинение издал в двух томах (1871 и 1874) преподаватель средней школы в Vel. Revúci Самуил Ормис (Samuel Ormis, 1824—75) под названием «Výchovoveda pre seminaristov a rodičov» («Педагогика для семинаристов и родителей»). Кроме Коменского используются здесь мысли Руссо, Песталоцци и его последователей. Наиболее самостоятельным отделом этого сочинения, теперь окончательно забытого, яв-

ляется тот, в котором излагается организация словацких школ, начиная с «детинца», или «загалы» (материнской школы) и начальной школы вплоть до школы городской, повторительной и средней (единой).

Д-р О. Каднер,
проф. педагогики Карлова ун-та в Праге.

Новейшие течения в области внешкольного образования в Англии.*)

Внешкольное образование в Англии не является движением новым; оно началось давно и прошло уже длинный путь развития. Но мировая война и в этой области, как во всех других, дала толчек к исканию путей. Мыслящие люди всё яснее отдают себе отчет в том, что все основные проблемы нашего времени в конечном счете приходят к проблеме образования, и что без её разрешения нет выхода из тупика, в который зашла современная цивилизация.

Что надо понимать под словом «образование», в особенности в приложении к взрослым людям? Образование не есть состояние, это есть процесс пробуждения духа и выявления его внутренней динамики, который длится, пока длится жизнь. В известном периоде жизни это единственное средство избежать того рокового умственного омертвения, той приверженности к привычным формам мысли и чувства, которые так часто отличают стареющих людей. В деле образования величайшее значение имеет момент общественности, товарищества. Разрозненные усилия, уединенное размышление тоже могут вести к цели; но только живой обмен мыслей, живое сотрудничество и соревнование умов создают атмосферу интенсивной духовной работы.

Духом товарищества, стремлением к росту и углублению личности в совместной с другими духовной работе отмечено движение Народно-Университетских Классов (Tutorial Classes Movement), которое занимает особое место среди аналогичных течений в области внешкольного образования в Англии. Tutorial Class — это создание Альберта Менсбриджа является, по выражению одного современного писателя,**) специфически английской формой внешкольного образования, столь же характерной для Англии, как «Высшая Народная Школа» для

*) Настоящая статья написана специально для «Русской школы за рубежом» г-жей Идой Коричонер, секретарем Всемирной Ассоциации внешкольного образования. Перевод сделан г-жей И. И. Эстриной. — *Ред.*

**) См. очерк проф. Циммерна в «The Way Out.» Oxford, University Press.

Дании. Нет сомнения, что этим Классам суждено будет в корне изменить роль и функции университетов. Чтобы, как следует, уяснить себе их характер, надо оглянуться на достижения внешкольного образования в прошлом.

Интересно отметить, что первым толчком к созданию школ для рабочего класса, не имевших чисто религиозного характера или каких либо социальных тенденций, послужило введение машинного производства. В 1799 г. доктор Джордж Бербек (Birbeck) устроил школу, в которой рабочим объяснялось устройство машин. Коллеги Бербека смеялись над его затеей, ему предсказывали, что рабочие не станут посещать — что не будут слушать, а если будут слушать, то ничего не поймут. Вздорность этих предсказаний обнаружилась очень скоро; школа еле вмещала слушателей, и д-р Бербек впоследствии мог писать в своем отчете, что никогда не имел дела с аудиторией «более дисциплинированной, внимательной и толковой». Вслед за школой Бербека был основан целый ряд других подобных школ, и в 1861 г. уже насчитывалось 610 «школ для механиков» (Mechanic's Institute), из которых и развилось все современное техническое образование в Англии.

С началом чартизма (провозгласившего устами своего лидера Вильяма Ловета, что «право на образование должно быть всеобщим») и кооперативного движения внешкольное образование вступает в первую фазу. В 1848 году первое кооперативное общество — Рочдэльское Общество Пионеров Справедливости (Rochdale Society of Equitable Pioneers) — учредило просветительную секцию. С тех пор кооперативные организации не перестают работать на поприще образования, при чем преподавание принципов и методов кооперации сочетается с техническим обучением, и отмечено стремление привить учащимся свойственный кооперации дух товарищества и взаимной поддержки.

После провала чартизма, вызвавшего в рабочем классе упадок идеалистических стремлений, трэд-юнионистское и кооперативное движения перенесли центр своего внимания на создание прочного экономического фундамента для своих организаций. Однако, интерес к просветительным задачам не заглох окончательно. В 1850 г. Журнал Стекольщиков обращается к рабочим: «Оставьте алкоголь, стремитесь к знанию, оно дает более длительное удовлетворение.»

В 1861 г. государство впервые оказало поддержку делу внешкольного образования, отпустив средства на вечерние школы. Эти школы, однако, преследовали вполне определенную цель: дать первоначальное образование тем взрослым, которые в детстве почему-либо лишены были возможности посещать элементарную школу.

После того как в 1870 г. элементарные школы стали обязательны и окончившие их курс были избавлены от вступительного экзамена при приеме в вечерние школы, представление о задачах школ для взрослых должно было в корне измениться. Был выдвинут новый лозунг: высшее образование для народа. Стало нарождаться «внешкольное образование» в современном значении этого слова.

Еще до этого времени было сделано несколько опытов в направлении народных университетов. Из них самыми удачными были **People's College** в Лондоне, в Шеффильде и в Лестере (**Leicester**). Но идея народных университетов окончательно стала на практическую почву лишь 1871 г., когда Кембриджский Университет осуществил ее на основах, выработанных Джемсом Стюартом, с именем которого тесно связано движение **University Extension.**

Это движение пользуется такою широкою известностью, что едва ли нужно о нем много распространяться. Достаточно сказать, что в довоенное время все без исключения английские университеты вели плодотворную работу в области **University Extension,** и что влияние этого движения сказывалось далеко за пределами Англии.

Однако, эта форма внешкольного образования имела существенный недостаток: **University Extension** не проникало в рабочие массы, объектом его воздействия были преимущественно средние классы (главным образом женщины средних классов). Причину этого следует, быть-может, искать в увлечении большими числами посещаемости, в отрывочности программы, в отсутствии подходящих условий для прохождения систематических курсов. Учреждения не располагали средствами и должны были окупать себя; работа лекторов плохо оплачивалась, что не могло не отражаться на уровне преподавания.

Параллельно с ростом внешкольного образования чисто просветительного характера шло развитие религиозного движения, руководимого Обществом Друзей (квекерами). Первая квекерская школа для взрослых (**Adult School**) была основана

в 1852 г. Иосифом Стэрджем в Бирмингаме; с тех пор число этих школ не переставало расти, и в настоящее время вся страна покрыта сетью квекерских Adult Schools Основой преподавания является Библия, все глубокие проблемы человеческой жизни рассматриваются в их отношении к евангельским идеалам, в духе широко-понятого и чуждого догматизма этического христианства. Методом преподавания служит свободная дискуссия, опирающаяся на ежегодно выпускаемое руководство с указанием тем для сочинений и дискуссий и книг для чтения. Путь ведет от Библии к литературе, искусству, музыке. Школа стремится воспитать в учащихся дух общественности.

Квекерские школы для взрослых близки по духу к Settlement'ам. Первый Settlement, Toynbee-Hall в Уайтчепеле, преследовал троякую цель — религиозную, социальную и филантропическую. Но так как все эти задачи оказались теснейшим образом связанными с делом образования масс, то не удивительно, что современные Settlement'ы сосредоточились исключительно на образовательной работе. Педагогические Settlement'ы являются новейшей формой внешкольного образования в Англии и, быть может, им удастся в конце концов слить воедино оба главных течения в этой области и сочетать дух религиозно-социальный с духом университетским. Settlement, обычно располагает собственным просторным зданием, в котором стремится сосредоточить все образовательные учреждения своего района. Settlement наших дней это путь к превращению в Дом Народного Образования (Educational Guild House), в котором каждая группа учащихся, руководима ли она университетским преподавателем или учителем обычной школы для взрослых, — нашла бы подходящие условия для занятий; в котором помещались бы театр, библиотека и который служил бы местом встречи для всех членов общины, стремящихся к духовному развитию. Самым замечательным из Settlement'ов в настоящее время считается Народный Дом в Бичкрофте около Ливерпуля.

Движение, которому вероятно суждено будет со временем совершить переворот во взглядах на миссию и на функции университетов, возникло в начале XX века.

Альберт Менсбридж, молодой кооператор, идеалист и практик, счастливо сочетавший чуткость к требованиям момента с умением находить путь и средства для их осуществления, основал в 1903 г. общество, ныне известное под именем

Рабоче-Педагогической Ассоциации (Worker's Educational Association — W. E. A.). Общество вначале состояло из Менсбриджа и его жены, но число членов быстро возрастало. К нему стали примыкать трэд-юнионы и другие рабочие организации, давно научившиеся понимать и ценить силу сплоченных и организованных действий. За ними последовали многочисленные другие учреждения и союзы образовательного характера.

В 1904 г. Ассоциация получила публичное признание со стороны делегатов почти всех университетов Англии, собравшихся в Оксфорде, в здании Экзаменационных Школ. Всем было ясно, что с учреждением W. E. A. рабочий класс вступил на правильный путь в деле достижения подлинного образования.

Ассоциация приступила к работе, и несмотря на скромность своих средств развернула интенсивную деятельность. Пионеры дела объезжали страну, пропагандируя на рабочих собраниях идеи ассоциации. Они всюду встречали восторженный прием; из желающих тут же организовались классы. Движение все разросталось и в 1912—15 г. г., после агитационной поездки Менсбриджа в Австралию, перебросилось в заокеанские колонии.

Главным достижением W. E. A. является создание Нар.-Унив. Классов («Tutorial Classes»), в которых разрешена труднейшая задача — выработка форм тесного сотрудничества между рабочим и академическим миром. Рабочие и академические организации делят между собой попечение об этих классах, контроль и ответственность. При составлении этих классов W. E. A. проявила большое умение не только вербовать рабочих, желающих серьезно учиться, но и создавать их.

Лидеры W. E. A., и во главе их Менсбридж долго размышляли над способами привлечь университеты к своему делу; они понимали, на сколько важно в интересах будущего, чтобы рабочим, стремящимся к знанию, были предоставлены те же возможности, что и материально более обеспеченным учащимся.

Возможность сделать опыт в этом направлении впервые представилась в Рочдэле. Группа рочдэльских учащихся вечерних школ показалась Менсбриджу обладающей всеми качествами, нужными для занятий университетского характера. Он обратился к 30-ти из них с предложением образовать класс и обязаться посещать его в течение двух лет; в случае их со-

гласия он с своей стороны обещал предоставить в их распоряжение первоклассного университетского преподавателя. Обе стороны выполнили условие. Это был первый пример Tutorial Class. Прекрасные результаты этого опыта и некоторых других дали толчек к созыву памятной конференции 1907 г. в Оксфорде, на которой присутствовали делегаты со всех концов Англии, в том числе представители от министерства просвещения (Board of Education) и от большинства университетов и рабочих организаций. Заранее заготовленная и тщательно составленная резолюция, предусматривавшая образование комиссии из семи делегатов от университетов и семи членов W. E. A. для изучения вопроса, была после горячих прений принята всеми против 4-х голосов.

С этого момента дело было поставлено на рельсы; его правота и необходимость не подвергались более сомнению. Университетские круги осознали свой долг по отношению к большинству нации; кроме того, они ясно понимали, какое впечатление произвел бы отказ с их стороны. Воодушевление, с которым английские университеты принялись за дело, заслуживает быть отмеченным. В настоящее время при каждом из них имеется смешанная комиссия из 7 университетских и 7 рабочих делегатов, которая входит в состав университетского целого и ведает всеми делами, имеющими отношение к Нар.-Унив. Классам в пределах данного академического района. Все эти комиссии образуют Центральный Смешанный Совещательный Комитет по делам Нар.-Унив. Классов (Central Joint Advisory Comitee for Tutorial Classes). Первый съезд этого комитета был знаменательным событием, так как на нем представители всех университетов Англии впервые встретились друг с другом и с делегатами рабочего мира на почве общего дела — приобщения трудящихся к высшему образованию.

Tutorial Class возникает следующим образом. Под влиянием пропаганды W. E. A. или другой рабочей организации составляется группа желающих изучать какой-нибудь предмет. Эта группа, в которой должно быть не более 30-ти человек, обращается к W. E. A. с просьбой предоставить ей преподавателя-специалиста по данной отрасли знания. W. E. A. сносится с университетом данного района, и Смешанная Комиссия при университете назначает подходящего преподавателя, который совместно с классом устанавливает распорядок, время и место занятий. Если преподаватель при первой встре-

че почему-либо произведет впечатление неблагоприятное, класс имеет право просить о назначении другого; в противном случае приступают немедленно к занятиям. Три четверти жалованья лекторам вносит министерство, остальную четверть — университет. Учащиеся вносят небольшую плату для покрытия остальных связанных с занятиями расходов. Они сами заведуют классом и выбирают из своей среди секретаря, который ведет классную книгу и выполняет обязанности организатора, казначея и т. д. Случайный посетитель, интересующийся практической постановкой дела, гораздо больше сведений может получить у этого секретаря, чем у преподавателя. Занятия по необходимости происходят вечером.

Во взаимоотношениях класса и преподавателя царит дух товарищества. Большинство учащихся обычно принадлежит к рабочему классу; но в состав полного комплекта почти всегда входит несколько лиц других профессий: учитель, пастор, два-три конторщика, несколько служащих в местной администрации. Учащиеся обязаны в продолжение трех лет присутствовать на 24-х двухчасовых уроках (частично посвященных свободной дискуссии) в год, заниматься чтением на дому и писать сочинения на указанные учителем темы. К услугам учащихся имеется центральная библиотека в Лондоне, которая по желанию посылает книги в любое место страны.

Значение движения, создавшего Народно-Университетские Классы, не зависит от численности привлеченных ими учащихся. Число это сравнительно невелико. В рабочей среде посещение этих классов отнюдь не является чем то общепринятым; ведь и студенты высших учебных заведений составляют меньшинство общества.

Нар.-Унив. Классы всегда будут привлекать только тех лиц, которые по своим дарованиям и духовным запросам стоят выше среднего уровня; кто бы они ни были — общественные деятели или скромные труженики — они всегда будут играть роль фермента, способного уберечь общество от умственного застоя.

Среди прочих учреждений по внешкольному образованию Народно-Унив. Классы занимают самую высокую ступень, так как имеют дело с избранной частью рабочего класса. Отсюда не следует делать вывода, что учащиеся классов отличаются самодовольством и сознанием своего превосходства. Tutorial Class всегда работает скромно и незаметно, без собственного

здания, без рекламы, без публичных актов, и царящая в нем атмосфера свободы, товарищества и бескорыстного стремления к знанию является лучшей гарантией против тщеславия и честолюбия.

В классе, насчитывающем полный комплект, неизбежное разнообразие состава служит стимулирующим моментом. Люди разных политических направлений, разных религиозных взглядов, обмениваясь мнениями в процессе общей работы, научаются рассматривать затрагиваемые проблемы без предубеждений и нетерпимости.

Tutorial Class обращается к духовному началу в каждом взрослом человеке, кто бы он ни был; однако подавляющее большинство учащихся принадлежит к рабочим, так как классы создаются главным образом при посредничестве W. E. A. В настоящее время все чаще раздаются голоса, утверждающие, что средние и высшие классы общества также нуждаются во внешкольном образовании, как необходимом коррективе против бездушия деловой и светской рутины. Однако можно опасаться, как бы такое расширение сферы деятельности не исказило истинного характера движения.

Главными предметами изучения в Нар.-Унив. Классах вначале были политическая экономия и политическая и экономическая история, но с течением времени обнаруживался всё возрастающий интерес к таким предметам, как литература, философия, психология, а в самое последнее время также музыка, драма, изобразительные искусства. Не столько важен предмет преподавания, сколько та асмосфера подъема, в которой происходит работа.

Бывает, что некоторые учащиеся по окончании трехлетнего курса желают продолжать занятия. Отсюда возникли «Высшие Классы» (Advanced Class). Высший класс иногда составляется таким образом, что учащиеся, занимающиеся разными предметами, объединяются в особую группу для изучения какого-нибудь вопроса, дающего каждому из них возможность работать в своей области, — например, для изучения какой нибудь эпохи с политической, социальной, литературной стороны, причем каждый из участников группы берет на себя разработку одного из этих аспектов.

Внешкольное образование за пределами Англии не создало ничего похожего на Tutorial Class. Отдельные начинания, возникшие по их образцу, носят совершенно иной ха-

рактер, так как каждая нация вносит в дело внешкольного воспитания отпечаток собственного духа.

Типичным для английского Народно-Университетского Класса является его свободная форма. Класс держится только внутренней связью, которую можно характеризовать, как общность духа. Движение не вылилось в форму твердой организации с точно определенной программой. К нему примыкают монархисты и коммунисты, атеисты и верующие, ученые и артисты. Все эти столь разные люди связаны между собой общностью некоего духовного опыта, который говорит им, что образование не есть легко достижимое преимущество, а есть плод неугасимого стремления к знанию и упорной, терпеливой работы. Образование это путь, чреватый бесконечными возможностями, и тому, кто на него вступил, не страшен более мертвящий душу механический труд; он находит попутчиков и друзей; его глаза раскрываются на себя и на других. Пробужденная душа способна познать пафос высокого идеализма и радость товарищества.

Есть критики, которые находят, что внешкольное образование типа Tutorial Class проходит мимо религии. Это не совсем верно. Это движение, правда, чуждо религиозной символики, но на нем лежит печать высокой духовности. Оно пробуждает к жизни творческие силы духа, призывает личность к совершенствованию во имя служения целому; хотя оно имеет дело с проблемами земной жизни, оно никогда не теряет из виду вечных норм. Если понимать под образованием процесс духовного пробуждения, можно ли говорить, что оно чуждо религии? Не говорит ли Карлейль: «Всякий истинный труд есть религия», и еще: «Здание труда, обширное как земля, уходит вершиной в небо». Тот же Карлейль сказал: «Англичане — немая нация. Они способны творить великие дела, но не умеют говорить о них. Поэтому из-за практического по внешности характера английского внешкольного образования не всем видна его идеалистическая сущность. Нет сомнения, что рабочих, вступающих в Нар.-Унив. Классы, чаще всего к этому побуждает интерес к какой нибудь практической проблеме социального или экономического характера. Внешкольное образование, чтобы быть успешным, должно исходить из потребностей учащихся; преподаватель, хотя бы он преследовал более широкие цели, должен уметь взглянуть на мир глазами тех, кого он хочет просветить. Если бы он этого не сделал, он утра-

тил бы доверие своих учеников из рабочего класса, которые отличаются особой чуткостью к окружающей их атмосфере.

Преподавание в Tutorial Class носит характер индивидуальный; каждая группа, иногда каждый отдельный учащийся, требует особого к себе отношения. Между преподавателем и классом устанавливается самый тесный контакт: преподаватель часто приглашает своих слушателей к себе, чтобы побеседовать за чашкой чая, и охотно следует приглашениям такого рода, исходящим из их среды. Сближению много способствуют летние занятия: летом учитель и класс иногда целыми неделями вместе живут и работают в каком нибудь колледже. Хороший преподаватель всегда стремится избежать перерывов в работе и прилагает усилия к тому, чтобы учащиеся использовали каникулярное время для систематического чтения и время от времени встречались для дискуссий.

Больше всего учащихся Нар.-Унив. Классы привлекли в больших промышленных центрах. Превосходно занимаются рудокопы; особенно же поразительны успехи рабочих Веджвудских фарфоровых фабрик.*)

Народно-Унив. Классы достигли основной своей цели — сближения университетов с миром трудящихся. Однако, движение еще далеко не развернуло всех своих внутренних возможностей. Tutorial Class есть один из этапов по направлению к тому синтезу всех усилий в области внешкольного образования, который должен подготовить создание лучших и более справедливых условий жизни. Классы могли бы сыграть гораздо большую роль в деле осуществления идеалов Британской Рабочей партии, если бы в среде самих рабочих не царили разногласия относительно желательных форм внешкольного образования. Правда, трэд-юнионы активно поддерживают внешкольное образование и даже учредили для этой цели особый комитет (Worker's Educational Trades Union Comitee). Тем не менее, многие говорят о кризисе внешкольного образования для рабочих на том основании, что радикальное крыло Рабочей Партии относится к W. E. A. резко отрицательно, так как считает университетское образование для рабочих замаскированной капиталистической пропагандой. Если эта

*) Один из современных авторов, описывая Веджвудские Классы, уподобляет рвение их в деле образования рвению Эразма, которого он представляет себе вернувшимся на землю, чтобы увидеть своих преемников. Срв. «Education social and national» и в «Nationality and Governement» А. Э. Циммерна (Zimmern). London.

точка зрения возьмет верх. то это будет означать, что дух W. E. A.— Рабочей Педагогической Ассоциации, угас. Но эта перспектива мало вероятна; гораздо больше оснований надеяться. что кризис только заставит W. E. A. напрячь все свои силы в поисках новых возможностей для внешкольного образования.

Не только в Англии. во всем мире, особенно же в странах, потрясенных войной. работники внешкольного образования охвачены исканием новых путей: всюду идет интенсивная и многообещающая работа. Сознавая всю важность международного сотрудничества в общем деле. Альберт Менсбридж в 1919 году призвал к жизни Всемирную Ассоциацию по внешкольному образованию (World Association for Adult Education), которая имеет целью содействовать насаждению и развитию внешкольного образования во всем мире, так как поднятие умственного уровня широких масс есть необходимая предпосылка преобразования социальной жизни на более справедливых началах. Всемирная Ассоциация стремится объединить разрозненные усилия. которые делаются отдельными нациями в этом направлении, ибо верит. что только в единении сила. и что сотрудничество в общем культурном деле будет способствовать международному сближению. W. A. считает образование делом величайшей важности для человечества. так как оно открывает путь к полной и радостной жизни. пробуждает творческие силы личности и научает ее сознавать себя членом коллектива. W. A. обращается к мужчинам и женщинам всех наций, стремящимся к добру и правде с призывом проникнуться величием и важностью задачи. Надо надеяться. что идеи Всемирной Ассоциации встретят горячий отклик со стороны отдельных лиц и целых организаций. как только будет выработан подходящий метод и будут найдены нужные средства для пропаганды в мировом масштабе.

В настоящее время ядром Ассоциации является небольшая группа лиц. причастных к внешкольному образованию. с Менсбриджем во главе. Они действуют тихо и незаметно: каждый из них поглощен разработкой проблем, связанных с программой Ассоциации: возникающие при этом мысли и планы совместно подвергаются всестороннему обсуждению. От этой небольшой кучки преданных делу работников исходит стимулирующее и направляющее влияние. ощутимое далеко за пре-

делами Англии. Семена, посеянные в 1919 году, упали на плодородную почву и дали обильные всходы. Трудно предсказать, во что разовьются молодые ростки, но не подлежит сомнению, что это ростки здоровые и многообещающие.

Всемирной Ассоциации за 4 года ее существования удалось достигнуть значительных практических результатов. Ею создано центральное, прекрасно поставленное информационное бюро в Лондоне, в котором можно получить точные справки о положении внешкольного образования в любой стране.*) Бюро публикует справочный бюллетень и организует экскурсии работников внешкольного образования для изучения постановки дела заграницей. Учреждена секция Seaferer's Edncation Service, которая занимается просветительной работой среди моряков и снабжает библиотеками и учебными пособиями суда Британского Коммерческого флота.

Наконец, W. A. создала Британский Институт Внешкольного образования (Britisch Institute of Adult Education), к которому принадлежат самые выдающиеся люди Англии, уделяющие много сил и внимания развитию дела внешкольного образования в стране. Могут возразить, что работа чисто национального характера не входит в задачи Всемирной Ассоциации. Но центральное бюро Ассоциации находится в Англии, во главе ее стоит англичанин Менсбридж, а всякое здоровое движение стремится прежде всего оказать воздействие на окружающую среду.

Работа внутри страны служит точкой отправления для более широкой деятельности, и по инициативе Всемирной Ассоциации возникло немало новых начинаний за пределами Англии. Однако, поле действий необозримо, а работа по необходимости должна вестись медленно и осторожно.

Университеты, министерства просвещения и частные педагогические организации во многих государствах уже вступили в связь с Всемирной Ассоциацией и оказывают ей поддержку. В числе членов W. A. имеются представители 40 стран. Ассоциация управляется Советом, состоящим из делегатов от разных стран и имеющим местопребывание в Англии; кроме того существует международный Совещательный Ко-

*) Запросы должны быть направляемы по следующему адресу: The Joint Secretaries, W. A. A. E. 13, John Str., Adelphi, London, W. C. 2.

митет, члены которого живут у себя на родине.*) Надо надеяться, что со временем в Совещательном Комитете будут представлены все страны мира, и что в каждой стране возникнут комитеты по внешкольному образованию, которые примкнут к Всемирной Ассоциации и будут дружно трудиться над великой общей задачей.

Для того, чтобы будить инициативу в этом направлении, вербовать сотрудников, укреплять связи взаимного понимания между отдельными нациями, работники W. A. постоянно ездят из одной страны в другую, ведут пропаганду, организуют группы. Всемирная Ассоциация, подобно всем британским организациям по внешкольному образованию, более верит в силу непосредственного и личного обращения к человеку, чем в какие бы то ни было программы и брошюры.

Да будет услышан в отдаленных концах земного шара девиз Всемирной Ассоциации: «В мудрости залог благосостояния мира» — в той мудрости, которую имеет в виду Менсбридж в своей известной характеристике народного образования: «Оно, говорит Менсбридж, не может быть достигнуто с помощью одного только интеллектуального развития. Оно одновременно и телесно и духовно, и высшая цель его есть достижение мудрости, которая есть жизнь и вдохновение мира...: Так идеал внешкольного образования есть усовершение сокрытых в человеке способностей, проявление всего лучшего, что заложено в каждом человеке».

Ida Koritchoner.
Hon. Travelling Secretary of the W. A. for Adult Education.

JANA AMOSA KOMENSKÉHO V PRAZE
RUSKÝ PEDAGOGICKÝ ÚSTAV

*) Почетным президентом Ассоциации на текущее трехлетие состоит президент Т. Масарик.

О новой школе в Австрии.*)

(Два доклада, прочитанные по-французски в Русском Педагогическом кружке в Праге 15 и 22 февр. 1924 г.)

I. Школьная реформа в Австрии.

„Зачем бояться самостоятельности? Если мы знаем, что ребенок одарен от природы, не лучше ли предоставить ему развиваться по-своему, соответственно его внутреннему стремлению".

Roger Martin du Gard
„Le Pénitentier".

1.

Год тому назад, возвращаясь из педагогического путешествия, я все же успел мимоходом посетить интернат в Брейтензее (Breitensee), куда я теперь приглашен. Сейчас, еще подходя к входной решетке, нельзя не заметить разницы — в криках команды. Раньше — „Стой!", „Смирно!", „Направо-ровняйся!" — раздирали уши. Теперь военные упражнения уже забыты, статуя императора снята. От прежнего осталось только здание — казарма; все остальное изменилось. Раньше здесь формировали имперских солдат, сейчас — воспитывают граждан новой Республики. Мы уже знали это, отправляясь в Вену, как и все, кто, интересуясь новыми учебными заведениями, провели там несколько часов или несколько дней. Но теперь надо было узнать больше, чем это было возможно при первом посещении этих учреждений, уже тогда привлекавших внимание педагогического мира смелостью своих реформ, в особенности — попыткой применить принципы и идеал Новой Школы к большим государственным учебным заведениям. Теперь, в момент трудного кризиса, Центральная Дирекция Интернатов письменно просила свидетельства иностранных посетителей и мы должны были высказать как педагоги свое мнение о всем виденном в Брейтензее.**)

---

*) Автор, г. Jean Dupertuis, был приглашен австрийским правительством познакомиться с новыми государственными школами в Вене. — *Ред.*

**) В Вене был даже поднят вопрос о закрытии интернатов „В. Е. А.", как их там называют (Bund Erziehung Anstalt). Сочувственная статья г. Георга Вальца, опубликованная в № 5 журнала „Pour l'Ere nouvelle" и широко распространившаяся благодаря специальному выпуску, способствовала предотвращению опасности. М. Зейпель в письме к г. Феррьеру, директору Международного Бюро Новых Школ в Женеве, также

Осаждаемые со всех сторон вопросами о том, что сами знали в большей степени лишь по наслышке, но в чем должны были дать точный отчет, мы решились на трехмесячное странствие по неизведанным областям новой австрийской педагогики.

Между 1918—1920 гг., т. е. в начале австрийской разрухи, когда страна была истощена и голодающий народ не обладал уже ничем, кроме духовного огня, у власти стали граждане, прислушивавшиеся к новым идеям психологов-педагогов, в том числе Отто Глекель, министр народного просвещения в 1918 г. Они взялись за осуществление широкой педагогической реформы, пытаясь применить новые методы обучения в крупных государственных школах. Эти попытки были произведены во многих классах Общественных школ, названных „экспериментальными классами", и в шести кадетских корпусах, бывших военных школах Империи, превращенных в школы гражданские, — в воспитательные интернаты, во многих отношениях заслуживающие имени Новых Общественных Школ, так как они стремятся применить принципы новых частных школ к общественным воспитательным учреждениям, для обслуживания широких масс. Новые школы не составляют, конечно, идеала, к которому должны притти школы будущего; они только лаборатории педагогического опыта и пока играют роль лишь разведчиков. Тем не менее, мне кажется, что создание новых государственных интернатов в Вене представляет очень важное явление, как первая крупная попытка расширить поле деятельности общественных школ, столь ценных именно в качестве Новых Школ.

Увлеченные на путь коренных преобразований, смелые новаторы, сплотившиеся вокруг Отто Глекеля,*) пытаются осуществить свои социально-педагогические задачи в пробных интернатах (Internats d'éssai), именно — создать единую школу (École unique), основанную на отборе умственных сил, и школу тру-

---

пытался упрочить положение интернатов. Но новая угроза со стороны Экономической Комиссии Лиги Наций в июне 1923 г. вновь подняла тревогу в кругах австрийских педагогов-новаторов. В августе 1923 г. члены Международного Конгресса Нового Народного Образования единогласно постановили отправить следующую телеграму г. Циммерману, уполномоченному Лиги Наций по экономическим делам Австрии: „II Международный Конгресс Нового Народного Образования, собравшийся в Монтре, почтительно, но настоятельно просит Экономическую Комиссию Лиги Наций сделать все, что возможно, для сохранения венских Государственных Интернатов, в интересах универсальной реформы народного образования". В том же собрании было прочитано краткое изложение подготовляемой мною книги об Интернатах, которую рассчитывает издать Бюро Новых школ.

*) До 1918 г. Отто Глекель был учителем в провинции.

довую (École active) с принципом автономии умственного развития. Школа должна дать наиболее одаренным ученикам, независимо от социального положения их родителей, возможность полного интеллектуального и профессионального развития, чтобы они могли в будущем занять то место в общественной жизни, на которое имеют право благодаря своим способностям и естественным склонностям. В этом основная цель — широкое народное образование путем отбора и подготовки лучших сил, почерпнутых изо всех слоев общества.

Надо заметить, что история народного образования в Австрии стоит в некоторой связи с революционными движениями XIX века; так 1848 год выдвинул проэкт новой организации гимназий, чтобы, путём более основательной подготовки, доставить детям среднего класса доступ к высшим должностям Империи. 1866 г., год битвы при Садовой, был временем преобразования начальных школ Австрии, а в 1869 г. педагогическая реформа является как бурная реакция, вызванная оскорбительным мнением пруссаков о низком уровне австрийских школ в сравнении с германскими. Наконец, в 1918 году школьная реформа, осуществляющаяся скорее общим порывом и динамической напряженностью, чем новыми законами и статической организацией, принимает характер реформы демократической и национальной; благодаря ей школа обращается ко всем одаренным ученикам, без различия, относясь лишь к тесной и однородной группе австрийских детей *).

После преобладания интеллектуального воспитания в школах эпохи либерализма пятидесятых годов, после литературно-художественного образования годов национализма и наглядно-практического обучения в Arbeitschule времен империализма, в настоящее время под давлением событий возобладало общественно-национальное воспитание личности. Глекель пришел к власти в момент господства демагогических течений, когда раздавались требования радикальной и немедленной реформы, в частности отмены школьных привилегий. Ранее поднимавшиеся педагогические вопросы и уже давно разработанные проэкты снова были теперь на очереди. Реформа подготовлялась давно. Между 1906-1914 годами были образованы родительские комитеты, обсуждавшие вопрос о школьных преобразованиях, и два министра

*) Число учащихся сильно понизилось после войны; в 1923 г. число учащихся в Вене на 85.000 меньше, чем в 1914 г.; классы менее многочисленны, чем раньше (в среднем 19-33 уч.), что, впрочем, только способствует преподаванию.

издали постановления, уже стоящие на пути к осуществлению системы единой школы (école unique) в средних учебных заведениях, чтобы сблизить ребенка с жизнью и достичь синтеза знания и художественного вкуса, игры и работы в школьной жизни, которая должна была стать средством социального воспитания. Но прежде всего надо было освободить школу от бюрократии и вернуть ее родителям, учителям и детям. Что же сделал Глекель в 1918 году? Первым делом он организовал комитет по выработке проэкта реформы, куда не вошли юристы, чуждые педагогическому идеалу; им были предоставлены вопросы администрации, финансов и школьной бюрократии, дело же школьной реформы оставалось всецело в руках учителей средней и низшей школы. Затем была совершенно изменена школьная иерархия тем, что инспекторами стали назначаться не чиновники, чуждые школьному делу, а члены самого педагогического персонала. Тогда же Глекелем было создано особое Бюро Реформы для установления живого общения министерства со всеми лицами, заинтересованными вопросами педагогики, а также для изучения новых педагогических методов. Он основал также три педагогических журнала*) для широкого распространения идей Новой Школы. Наконец, он объездил всю страну, везде читая лекции о новой школе и обсуждая вопросы реформы с учителями и крестьянами, чтобы привлечь на свою сторону консервативные умы, противившиеся новым идеям. По всей территории Австрии возникло 1600 союзов, основанных учителями с целью содействовать реформе, выдвигая новую роль учителя, посредника между учащимися и народом; в преподавании должны были ожить старые народные обычаи и крестьянская стихия, вступающая в школу в виде народных песен и танцев. Деятельности того же министра Отто Глекеля принадлежит, наконец, создание Высшего Педагогического Института, директором которого стал психолог Бюлер (Bühler), автор известного труда об интеллектуальном развитии ребенка. Этот Институт, существующий независимо от университета, но имеющий в своем составе многих университетских профессоров, поставил себе целью дать

*) Журнал „Народное Просвещение“, выходящий раз в два месяца, содержит распоряжения Министерства и осведомляет педагогов о настоящем положении реформы. Ежемесячники „Школьная реформа“ и „Родник“ насчитывают по 6.000 подписчиков. Их сотрудники, большей частью учителя, задались целью объединить всех лиц, производящих педагогические опыты и желающих поделиться с другими их результатами. Иллюстрированный журнал „Родник“ занят, главным образом, практическими и техническими вопросами, в частности — вопросом о ручном труде.

общее университетское образование учителям средней и низшей школы для поддержания культурного уровня учительства и, вместе с тем, специально педагогическую подготовку (курсы и практические занятия по психологии, педагогике и дидактике). Глекелем и его сотрудниками была открыта выставка ученических работ в застекленном дворе нового здания Венского Школьного Совета,*) учреждения, во главе которого стоит теперь сам Глекель, покинувший пост министра. Я посетил эту выставку; должен сознаться, что большая часть работ, — образцы новой техники вырезывания и наклеивания из разноцветной бумаги, — не отличается художественным вкусом; зато довольно любопытны образцы письма без линеек; многими примерами были пояснены недостатки линованных тетрадей, принуждающих ученика выводить буквы между двумя или даже четырьмя строками. Там были выставлены также работы по рисованию, как достижения новых методов, при которых ученику приходится больше наблюдать и обдумывать. Что еще сделал Глекель? Он заинтересовал родителей своими преобразованиями, и по всей Австрии образовались родительские комитеты,**) оказывающие свое влияние на школу и приносящие ей существенную материальную поддержку, главным образом — доставляя материал и орудия для ручного труда. Он ввел в государственных школах психографию учеников, психологические наблюдения и записки о детях, имеющие значение при выборе профессии. Психография ведется самими учителями, получающими для этого некоторую подготовку. Она обращена главным образом на способности и недостатки учеников в той или иной области, на их интересы к различным школьным и домашним занятиям, на их аффекты, на способности внимания, памяти, восприятия, на физические недостатки, фобии, нервные явления, недостатки речи, на быстроту или медлительность в занятиях, на природу воображения, наблюдательность, особенности ума, постоянство в работе, утомляемость, подверженность чужим влияниям, на привычку повелевать или подчиняться в общей работе или игре, на затрату энергии с эгоистической или альтруистической целью, искренность, послушание, порядок, самообладание, на чувства ответственности, солидарности и чести; наконец, с точки зрения избрания профессии, особое внимание обращается

*) Этот Венский Школьный Совет состоит из 109 членов; из них 70 — учителя средней и низшей школы. Он обслуживает все школы кроме университета, т. е. 250.000 учащихся и 10.000 учителей.

**) Сейчас в Вене насчитываются 250.000 отцов и матерей, состоящих в родительских союзах.

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1924
Číslo výtisku: 7
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 57 - 76

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

на выбор, вкус и особые способности к искусству, рукоделию и специальным ремеслам, а также на то, какой род занятий допускает доктор, воспитатели, семья и т. д.

2.

В Австрии уже в 1869 году принцип единой школы был проведен в начальных школах. Можно сказать, что во всей Империи не было ни одной частной светской (не духовной) школы. Низшая начальная школа являлась единой для всех австрийских детей, без различия религии, национальности и социального положения их родителей. Начиная с V-го класса низшей начальной школы имела место бифуркация: дети бедных родителей переходили на два года (от 13 до 15 лет) в высшую начальную школу (école primaire supérieure), не имея возможности попасть в школу второй ступени (école secondaire) несмотря даже на большие способности, в то время как обеспеченные ученики поступали туда или в кадетские корпуса независимо от своей одаренности. На этот именно момент раздвоения начальной школы на высшую начальную и школу второй ступени обратила внимание реформа, устранив бифуркацию введением единой школы. К выполнению этой задачи было приступлено в 1918 году, когда в руках государства оказалось шесть зданий уже потерявших всякое значение школ военного ведомства (из них два интерната для офицерских дочерей), где царили почти монастырские принципы дисциплины и подчинения; в этих шести школах была произведена первая попытка реформы школы второй ступени путем создания Низшей и Высшей средней школы (école moyenne inférieure et supérieure), при чем вся система Единой Школы разделяется на три ступени; 1) Начальная школа (école primaire), 2) Низшая средняя школа (École moyenne inférieure) и 3) Высшая средняя школа (école moyenne supérieure), затем Университет. Старая система бифуркации на высшую начальную школу (école primaire supérieure), где обучались лишь дети бедных родителей, хотя бы и очень одаренные, и на школу II ступени (école secondaire), куда могли поступать только обеспеченные ученики, — отменена. Теперь одаренный ученик, не имеющий возможности платить за обучение, может и должен пройти через следующие ступени Единой Школы: от 6 до 10 лет — Начальная Школа, от 10 до 14 лет — Низшая Средняя Школа, от 14 до 18 — Высшая Средняя, затем Университет. Чтобы доставить полный и в то же время почти

даровой курс учения одаренному ребенку, сыну бедных родителей, — государство принимает его в один из шести интернатов (4 для мальчиков и 2 для девочек). Дети — кандидаты в интернат должны пройти через вступительное испытание, основывающееся не на школьных познаниях (valeur scolaire), а на умственных способностях (valeur intellectuelle), обнаруживаемых с помощью психографии и тестов; вполне понятно, что государство, приносящее такую жертву для обеспечения нации культурными силами, озабочено тем, чтобы это даровое или почти даровое образование предоставлялось лишь избранным. Из 500—600 кандидатов, являющихся каждую осень, интернаты имеют место лишь для 200—250, т. е. туда проникают лишь способные ученики, независимо от их социального положения. Этой реформой одновременно осуществляется и Единая Школа и отбор умственных сил и сближение всех классов общества, ибо здесь сидят на одной скамье сыновья офицера и рабочего, мелкого чиновника и графа. Родители вносят в эти интернаты определенную школьную плату, соответствующую их заработку. Обычно все родители стараются внести хоть что-нибудь. Мне пришлось встретить всего несколько учеников, обучающихся совсем бесплатно.

Первые ученики, поступившие в интернаты, завершили осенью 1923 г. четвертый год своего обучения, т. е. закончили Низшую Среднюю Школу и переходят в этом году (1924) в Высшую Среднюю. Из всех интернатов (которых пока имеется шесть) *) только один, на Бёрхавегассе (Boerhavegasse), предназначенный для девочек, обладает детским садом и начальной школой, так что его воспитанницы, вступая в интернат в дошкольном возрасте, выходя оттуда, поступают прямо в университет. Этот интернат представляет тип единой школы в большей степени, чем все остальные, охватывающие лишь среднюю школу и предполагающие предварительное посещение учениками школы начальной.

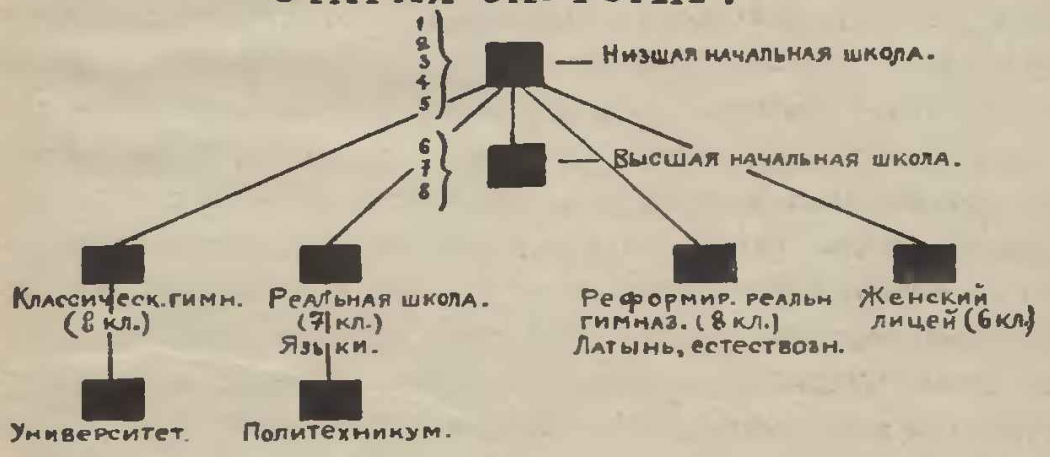
Не следует смотреть на государственные интернаты как на нечто автономное, независимое от других школ. Они, как звенья одной цепи, стоят в неразрывной связи со всем преобразовательным движением. Кроме этих шести интернатов, сейчас преобразуются шесть венских высших начальных школ, где завер-

*) Вот точные адреса всех шести Интернатов: 1) Интернат в Breitensee, 126. Hütteldorferstrasse. Wien, XIII. 2) Интернат для девочек 15, Boerhavegasse, Wien, III. 3) Интернат для девочек 28. Kalvarienbergstrasse, Wien, VIII. 4) Интернат во Fraukircher, bei Wien. 5) Интернат в Liebenau bei Graz. 6) Академия в Вене Wiener-Neustadt.

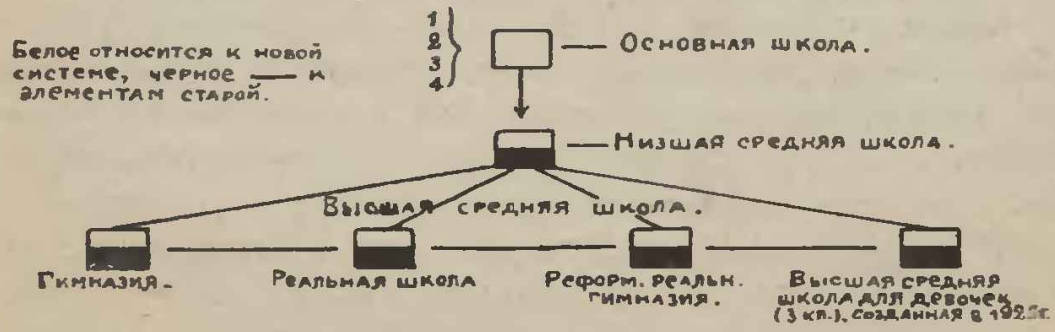
шают свое образование несостоятельные ученики. Высшие начальные школы должны быть постепенно превращены в низшие средние и высшие средние школы, соответствующие интернатам. Так же как и там, ученики будут приниматься лишь после тестов, испытывающих их способности. Но эти школы останутся экстернатами.

Набросанная мною синоптическая картина необходима для полного понимания широкого плана постепенного преобразования различных государственных школ Австрии в единую школу со многими ступенями. Это триптих, заключающий в себе старую систему, переходную систему 1923 г. и новую, еще находящуюся в проэкте. Под старой системой разумеется обязательная Начальная школа, содержащая 8 классов (6—14 лет). В городах три последние класса (11—14 лет) составляли Начальную Высшую школу с несколько более расширенной программой. Школу второй ступени (école secondaire) составляли гимназии — классические, „Realgymnasium“ и „Reformrealgymnasium“, открывавшие доступ в университет. Реальные школы давали доступ лишь в Политехникум. Женский лицей не открывал никаких возможностей. Классические гимназии — Reformrealgymnasium'ы для девочек — давали право поступления в Университет.

Старая система:



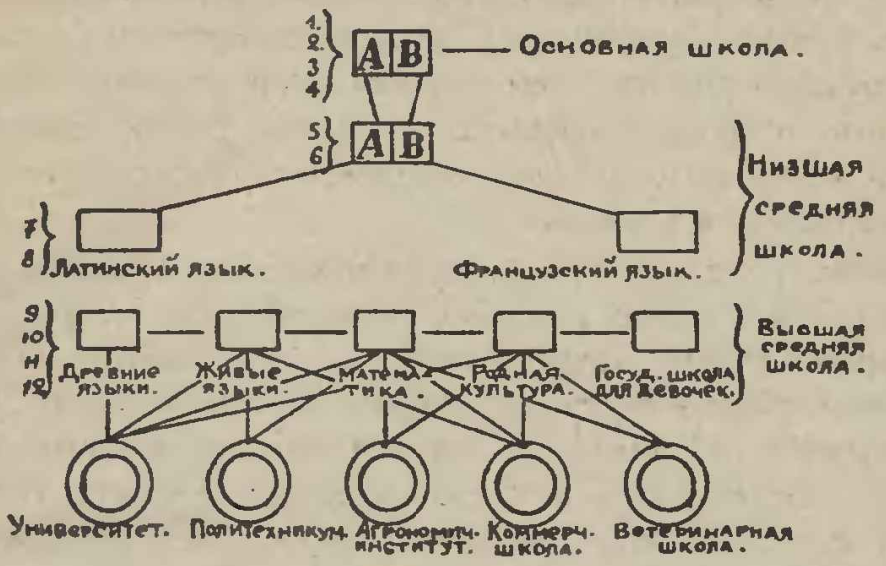
Переходный этап 1923-1924 гг.:



Проэкт новой системы единой школы вводит подвижные классы: для отделения более способных учеников от менее способных, в видах специальной работы с каждой из групп, вводятся параллельные классы, класс **A** и класс **B**. Разделение должно совершаться не на основании экзамена, а согласно мнению учителей Основной Школы. Программы обоих параллельных классов (**A** и **B**) будут почти те же, разница лишь в большей содержательности преподавания в старшей группе. Одни и те же уроки даются в те же часы в обоих параллельных классах, так что ученик может в зависимости от своих способностей быть по одним предметам в классе **A**, по другим — в **B**. Таким образом в каждом классе как целом существуют две подвижные и меняющиеся группы; ученик входит в ту или иную из них в зависимости от своих сил. Если он отстает или успевает, его переводят в соответствующую параллель. Это уже не та умственная пища, которую предлагают всем одновременно и на равных правах. Не являясь в полном смысле ни „подвижными классами“ ни классами занимающимися по расписанию, параллельные классы — новый этап в школьном преподавании, ибо здесь принимаются в расчет все затруднения каждого ребенка в той или иной области и, если это нужно, с ним занимаются особо, вне классных занятий. Теперь по крайней мере два более или менее однородных состава учеников могут заниматься отдельно друг от друга, образуя, напр., группы математики и языков. После двух лет занятий, низшая средняя школа разделяется на три отделения: латинское, новых языков и отделение национальной культуры. Что же касается Высшей средней школы, то она будет делиться на пять отделений, из которых четыре подготовляют к поступлению в университет и в специальные высшие учебные заведения. Высшая средняя школа для девиц готовит к обязанностям матери, семейной воспитательницы, сиделки, директриссы интерната или яслей и т. д. Эта школа не дает доступа в университет. Подготовка к педагогической деятельности будет совершаться следующим образом: по выходе из Высшей средней школы (интерната или экстерната) 18-летние кандидаты поступают в университет, где первый год обязательных занятий психологией и педагогикой объединяет их в смежном с Университетом Педагогическом Институте. После года общей работы кандидаты расходятся; те, кто готовятся к преподаванию в основной школе, занимаются еще в течении года, тогда как будущие учителя средней шко-

лы получают специальную факультетскую подготовку в течении 3—4 лет.

Проэкт новой системы:



Такова эта единая школа, о которой столько говорят в Австрии и которая осуществляет намерение новой Республики окончательно уничтожить соперничество начальной школы и школы второй ступени, школы народной и школы для средних классов общества, соперничество, основанное в конце концов лишь на социальных предрассудках. Сглаживая общественные привилегии, эта Единая школа вместе с тем выделяет индивидуальные черты и способности, в противоположность старой школе, которая, допуская социальные различения, в то же время нивелировала личные потребности, интересы и био-психические типы учеников. Никогда, вероятно, школа не была более индивидуализирующей, чем в этих венских интернатах, где применяется принцип отбора умственных сил и автономия занятий, основанных на личных интересах и наклонностях. Но тем самым мы уже переходим ко второму отделу школьной реформы, к Трудовой школе, составляющей душу этого нового организма единой школы.

3

В противовес механистическому пониманию умственной жизни и академической постановке преподавания в дореволюционной австрийской школе, сторонники школьной реформы, опираясь на выводы функциональной психологии и био-психической педагогики, выдвигают принцип естественного, динамическаго умственного

развития ребенка; при том они считаются с потребностями, влечениями и интересами учащегося, которые легко могут быть задавлены или извращены догматическим преподаванием, основанным на авторитете. Во избежание этого реформаторы школы провозглашают эмпирические средства единственно пригодными для трудовой школы; они должны вернуть школе единение с жизнью природы и общества и помочь ученику найти свой личный метод для самостоятельной работы приобретения знаний в университете и в жизни.

Какие средства трудовой школы проводит австрийская школьная реформа в новых основных школах? (Об интернатах мы поговорим особо). Прежде всего — 150 экспериментальных классов Австрии и 6 венских пробных классов не знают „расписания уроков". Применяемое там коллективное обучение должно отвечать концентрации интересов и самодеятельности (méthode des centres d' intéret et de l' activité spontanée). Обязательство детально следовать программе при заранее установленном расписании уроков, когда нередко приходилось прерывать урок в его наиболее интересный момент, заменено свободою преподавателя в трактовке общей программы. Нередко какой либо случай, любопытное явление, экскурсия, наконец — самостоятельное наблюдение или работа одного из учеников определяет общую работу всего класса в подыскании аналогичных воспоминаний, фактов и живых свидетельств. Этот „метод концентров" применяется в Вене многими учителями, несмотря на все его трудности и утомительность для преподавателя. Не всякий учитель способен, однако, проводить в жизнь эту систему концентров. Многие проводят ее слишком сурово, жестко и настойчиво, так как обладая геометрическим духом, о котором говорит Паскаль, они не имеют нужной тонкости и становятся вскоре опасными слугами этой системы, которая без врожденного чутья может приносить лишь дурные плоды. В лучшей опытной школе, каковой является смешанная школа в Вене, внесшая идею концентров в свою пробную реформированную программу, в школе Albert Gasse, метод концентров проводится двумя способами: в детском приготовительном отделении (от 6 до 9 лет) центром интереса и исследования служат предметы, вещи. В изучении географии, математики, рисования, языка и т. п. объектом внимания становятся поочередно: растение, дом, ручей и вообще всевозможные, непосредственно окружающие ребенка предметы, так как область первых детских самостоятельных изысканий

должна быть связана с родной средой; естественные интересы ребенка должны затрагивать как его ум, так и сердце, а равно возбуждать художественное чувство и способствовать физическому развитию. Они должны служить и проявлению творчества в ручном труде, ритме и пластике, а также служить для разных комбинаций и сравнений в области счета, числа и меры. В основном классе школы Albert Gasse применяют в качестве темы для случайных упражнений явления, связывающие домашнюю, школьную, социальную и физическую жизнь ребенка, напр.: начало учебного года, Рождество, смены времен года, деление дня и т. д. Расширяя рамки, это позволяет перейти к разным профессиям, социальным организациям, учреждениям. Далее говорят о весне, Пасхе, конце учебного года и наступающих каникулах. В связи с каждой такой темой производится ряд, не подготовленных заранее, упражнений в области наблюдения, игры фантазии, соображения, бесед, письма, ручных работ, пения, мимики, гимнастики и ритма. Как видно, это не систематизированная концентрация Decroly с индивидуальными поисками материала и личной работой, хоть и сопровождаемой потом общими работами по отбору и классификации. Это — концентрация случайная, пластическая, и реализуется она главным образом в коллективной работе.

В отделе не элементарном, но уже 1-ой ступени школы Albert Gasse (от 9 до 12 лет) центром интереса служат исторические эпохи, изучение которых сопровождается беседами, разными заранее не предусмотренными упражнениями, биографическими и монографическими иллюстрациями и сценами мимики и ритма. Когда я посетил этот класс, бодро и весело занимавшийся под руководством опытного и молодого учителя, речь шла о рыцарстве, о вассалах и о простонародии. Мне пришлось увидать, как неожиданно проявлялись разнообразные упражнения ума и тела, как все естественные порывы оказались реализованными, и ни один из них не был отвергнут или же задержан. Я видел даже гимнастику, ту непосредственную, естественную, детскую гимнастику, полную ритма и изобретательности. Без какого либо руководящего влияния ученики воскрешали передо мной далекое прошлое, стараясь его не вспомнить, но подлинно оживить в своих беседах, эскизах, рисунках, в критике и песнях, в счете, ручных работах, играх, гимнастике, ритме и т. д.

Преподавание в старшей ступени прибавляет к первоначальному знанию ознакомление со страной и своим народом, а че-

рез это, постепенно расширяя рамки умственного, чувственного и интуитивного зрения ребенка, знакомит его в конце концов со всем миром. После первоначальной ориентации в окружающей ребенка родной среде наступает ориентация национальная, центральный пункт которой — изучение своей страны и родной народной души — вытесняет и поглощает все другие центры внимания.

Прежде чем окончить характеристику народных школ и перейти к рассмотрению интернатов, остановимся еще на некоторых особенностях новой педагогической реформы в Австрии и в первую очередь отметим ту крупную роль, которая отводится в ней экскурсиям по городу, окрестностям и всей стране. Каждая школа в Вене в начале учебного года старательно разрабатывает план экскурсий и путешествий, варьируемый в зависимости от географических и топографических условий расположения данной школы. Трамвайная администрация предоставляет ежегодно на каждый класс по 4 даровых поездки. „Увеселение и потеря времени", говорят ворчуны. „Потеря времени", превращающаяся в экономию его. Научная и практическая подготовка к этим многочисленным экскурсиям делается в классе в беседах руководителя с учениками. Здесь же даются каждому ученику отдельно или же группам учеников особые задания по наблюдению, собиранию коллекций, а также поискам исторических памятников. По возвращении с экскурсии на общем собрании материал разбирается, сортируется и распределяется. Все полученные таким образом знания оказываются взятыми прямо из жизни и хорошо жизнью же иллюстрированными.

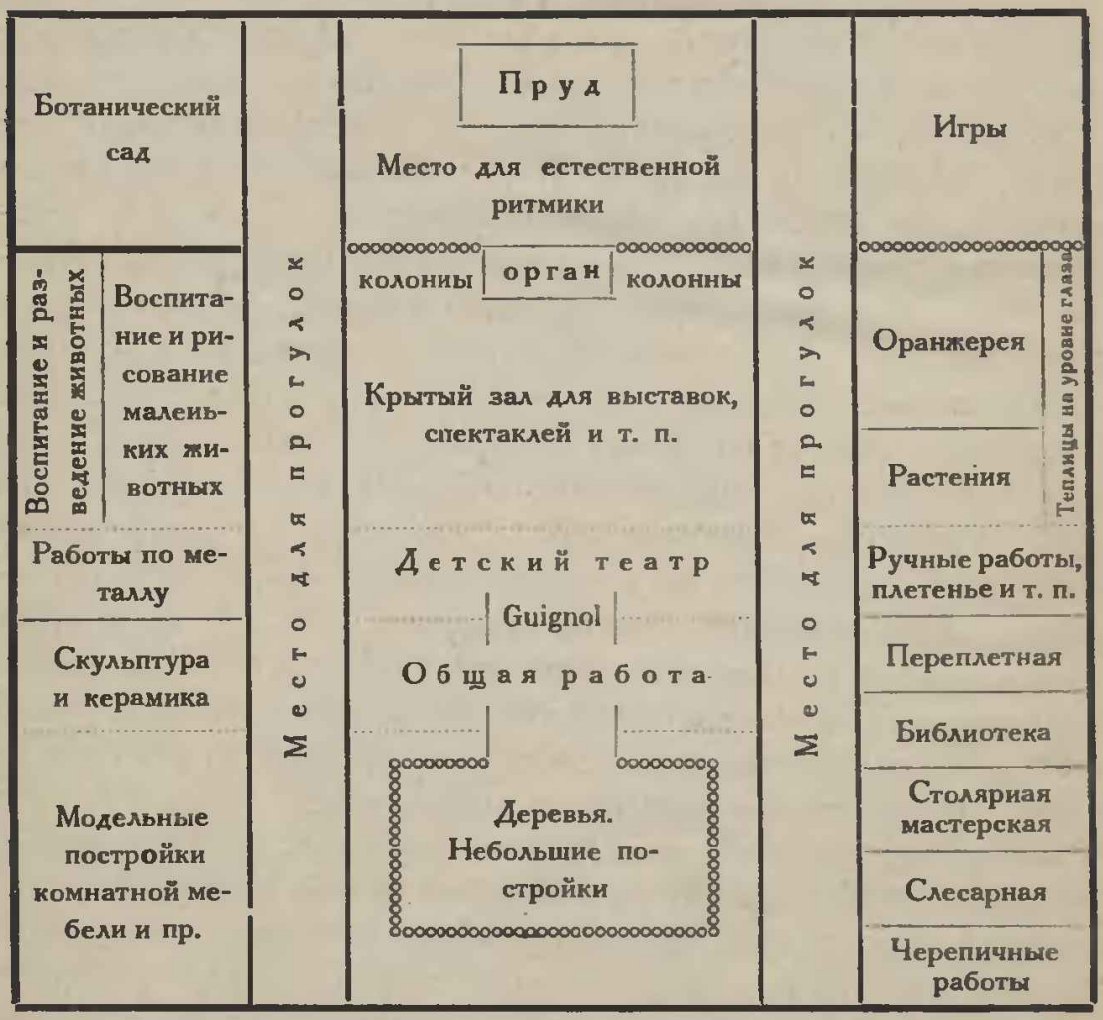
Другой важной чертой этой реформы является возрождение художественного воспитания. Не надо забывать, что речь идет о Вене, этом сверкающем очаге прикладного искусства. Гений детей Вены хорошо известен; они вкладывают его в художественные работы по склеиванью из цветной бумаги, резьбе по дереву, в керамику и лепку. Отправным и опорным пунктом этого возрождающегося художественного воспитания могла бы служить идея Čižek'a, директора и творца отдела „Искусства юношества" в школе прикладного искусства в Вене. Но к сожалению эта оффициально принятая в реформированной школе оригинальная идея Чижека фактически не проводится в жизнь большинством учителей. Слишком часто учителя рисования, парализованные механической дидактикой, способны видеть лишь грамматику искусства в то время, как им следовало бы руководствоваться биоло-

гическими данными жизни. Ибо идеи Чижека основаны на биологическом наблюдении, именно на том, что нормальный ребенок до наступления половой зрелости проявляет нередко поразительную творческую жизнедеятельность соединенную со свободным и искренним художественным проявлением (я умышленно говорю „проявление", а не „изображение") идеала ребенка. Когда жизнедеятельность эта не подавляется исскуственно, она создает, часто бессознательно, произведения искусства большой оригинальности и крупной психо-артистической ценности.

Чижек считает, что существует три источника детского творчества: 1) избыток жизнедеятельности, независимо от того, почерпается ли побуждение к артистическому творчеству в самом ребенке или оно берется от посторонних лиц (с периодическими изменениями влияний внутренних и внешних); 2) биогенетическое наследство от предков со всеми его изменениями и вариациями; и, наконец 3) влияние семьи, которое, по Чижеку, потеряло ныне свое воспитательное и формирующее развитие. Влияние школьной среды напротив делает из детей умственных инвалидов, вместо того, чтобы давать им свободно развиваться; точно также и социальная среда всей современной кинематографической и порнографической жизнью влияет ужасающим образом на интимное развитие ребенка. Таким образом в современных условиях преподаанкие искусства не может иметь места в школах обычного типа. Оно может принадлежать лишь специальным классам детского искусства. Вот почему Чижек решил несколько лет тому назад посвятить себя всецело одному лишь классу учеников, который он организовал в Школе Прикладного Искусства в Вене, и где он является учителем. Это тот знаменитый класс Jugendkunst (искусство юношества), где дети тотчас же учатся самостоятельно проявляться и творить. И Чижек мечтает создать когда нибудь не один лишь класс, но целый храм детского искусства, то, что он называет своим „Преддверием", план которого он уже наметил и где дети, предоставленные всецело самим себе, смогут расти и вырастать сами по себе с помощью творческого самостоятельного труда, где они получат много случаев найти свою форму, нащупывая и пробуя разные материалы, как напр. дерево, металл, воск, глину и т. п., где они смогут усиливать творческий инстинкт своей благородной природы, где они почувствуют, что радость работать и творить создает дисциплину, имеющую внутренний источник. Этот храм детского искусства должен быть убежищем, оазисом для так одаренных детей, которые не могут

жить своею жизнью в современной школе, так как они не в состоянии под воздействием слишком смелых или противоречивых влияний найти сами себя и себя реализовать. В нем должно быть два отделения: „Детского искусства“ (l'art enfantin) для детей от 8 до 12 лет и „Искусства юношества“ (l'art juvenil) для детей от 12 до 15 лет. Учиться в нем должны только ученики-интерны, которые будут жить в виллах, окружающих „Преддверье“ (vestibule). Наконец, дети всех отделений будут работать вместе независимо от пола и возраста, чтобы иметь возможность пользоваться всеми побуждающими реакциями и солнечной атмосферой хорошего коллективного труда.

Вот схема этого храма детского искусства, в том виде, как мне ее показал сам Чижек:



Возникает, конечно, вопрос, применима ли система Чижека ко всем детям или же лишь к детям — художникам? Чижек считает свою систему годной для всех школ без исключения, но считает современные школы, в общем, слишком отсталыми. Далее мы

увидим некоторые исключения. Даже не считая, как Чижек, что для возбуждения художественного проявления необходимы с первой ступени учителя-художники, нельзя не признать, что во многом он прав, и что полное отсутствие искусства на школьных выставках объясняется именно этим рутинерством.

Школьная реформа связана также с пересмотром школьной литературы согласно принципу, что детские книги не должны быть сборниками избранных отрывков, чем то вроде литературного попури, часто безвкусного и глупо составленного. Детские книги должны состоять из одного или двух связанных между собою рассказов, которые были бы правдивым отражением жизни. Ребенок не любит, когда его унижают глупыми или примитивно простыми рассказами. Наоборот, он любит возвышаться при соприкосновении с высшими ценностями, с правдивыми сценами из жизни современной или исторической, с народным творчеством и идеальной поэзией. Школьная реформа Глекеля в области детской книги сводится к созданию специальной детской литературы и правдивых школьных пособий без „династической истории“ и „конфессиональной морали“. Чтобы заменить негодные книги, было поручено одному полуоффициальному издательству, созданному специально с этою целью и получившему название „Австрийского издательства для юношества“, выпустить серию маленьких хорошо изданных книжек, предназначенных для чтения в классе; по содержанию это отдельные рассказы, изображающие кусочек жизни, или же ряд связанных друг с другом рассказов. Напр., на 2-ой год: „Жизнь двух маленьких венцев“ или „Наша народная жизнь“, на 3-ий год — „Вокруг колокольни св. Стефана“ („нашего“ св. Стефана, как говорят венские дети).

Одновременно с этим г-жа Scher-Riesz из Вены подвергла жестокой критике старую детскую литературу (типа хрестоматий), обвиняя ее в том, что она испортила литературный вкус десяти поколений, и повела борьбу за то, чтобы в детские руки попадали лишь действительно ценные произведения великих мыслителей и поэтов всех времен и народов. Она пытается заменить старую школьную литературу детской универсальной литературой. В результате этой пропаганды к началу 1924 г. 150 переведенных на немецкий язык и частью иллюстрированных учениками Чижека изящных маленьких книжек было введено в школьные библиотеки взамен старых книг.

Обучение счету в описываемых школах также тесно связано с окружающей ребенка средою и с возможностью немедленного

практического применения. Ученики должны сами изыскивать объекты для практического применения получаемых знаний. В этом им помогают руководители, сообщая им готовые данные об окружающих их предметах и (согласно системе концентров, идя изнутри наружу и от ближнего к дальнему) постепенно о всей стране. Для начала напр. в качестве пособия берут город Вену (ее население, кварталы, здания, музей и т. д.), что возбуждает интерес в учениках и нередко всецело их захватывает. Затем идут сведения о провинциях, обо всей стране и постепенно расширяя рамки, доходят до изучения соседних стран, и всего мира. Все эти знания сопровождаются не только упражнениями в счете и измерении, но и удовольствием, доставленным наблюдением и исследованием, что весьма облегчает усвоение. В устном счете употребляется метод нескольких одновременных вычислений; напр.:

127 x 5 дает

127						
127		500		600		35
127	или	100	или	35	или	600
127		35				
127						

Чтобы заинтересовать детей в изучении математики, их побуждают производить всевозможные комбинации с данными числами, и не требуют сразу точного голого ответа. Так, вместо того, чтобы сказать 648—285==363, ученик говорит: 448—85, или 348+15, или 315+48, или 563—200. Таким образом детское любопытство поддерживается перспективой все новых и разнообразных комбинаций в дальнейшем.

В преподавании родного языка следует отметить важное значение требования, чтобы разговорные выражения детей сохраняли присущий им подлинно детский характер. Необходимо, чтобы развитие устного способа выражения шло естественным путем, и чтобы язык юноши развился постепенно и естественно из примитивных форм детской речи. Что касается изучения письма, составления фраз, то дети учатся этому под руководством учителя в устных беседах на какую либо близкую им тему. Лишь после того, как дети научились строить фразы, они приступают к письму. При этом ученики сами поправляют орфографические ошибки товарищей: два ученика вместе просматривают работу третьего. Типичные ошибки выделяются учителем, который принимает их в расчет при составлении следующего письменного упражнения. Повторение работ и окончательное их редактирование дает материал для работы на дому. Оценка работ произво-

дится согласно новой системе, не путем отметок, но совместным разбором достоинств и недостатков фразы и качества стиля. Система диктовок безвозвратно устранена. Считается, что в ней ученики сосредотачивают все внимание на фразе и правописании слова, а не на смысле того, что пишут. Это имеет результатом увеличение числа ошибок, вследствие чего не получается точного представления об орфографических способностях класса. Последние могут обнаружиться лишь в самостоятельных письменных работах учеников. Из всего вышеизложенного можно сделать вывод, что школьная реформа в Австрии не есть только бумажная реформа, но что она действительно преобразовала школу.

Jean Dupertuis.

О русских детях.*)

Стихийное голодное бедствие, разразившееся над Россией в последние годы, осиротило и оставило без приюта и попечения массы детей и подростков, неспособных самостоятельно бороться за сохранение своей жизни. Государственная власть, не располагавшая достаточными материальными и организационными средствами для призрения хотя-бы пятой доли бесприютных детей, вынуждена была обратиться к иным государствам с призывом принять участие в спасении молодежи, обреченной на голодную смерть. Чехословакия откликнулась на этот призыв и через посредство Чехословацкого Красного Креста приняла на неопределенное время транспорт русских голодающих детей. Предположенная присылка других транспортов сначала несколько задержалась, а потом и совсем была отменена, т. к. вопрос о посылке русских детей заграницу Советская власть разрешила — (по причинам принципиального характера) — в отрицательном смысле.

Транспорт голодающих русских детей прибыл в Чехословакию 20 декабря 1921 года. Всего доставлено было 439 детей, взятых из приютов Симбирской губернии и г. Москвы. Все без исключения приехавшие подвергнуты были карантину в г. Пардубицах, продолжавшемуся два месяца (вследствие сильного развития инфекционных заболеваний). Тем временем центральные государственные Комиссии Попечения о Молодежи окончательно вырешили вопрос о размещении детей. Несмотря на то, что в чешской государственной системе социального попечения о молодежи принят метод устройства коллективных приютов с ремесленными отделениями, для русских детей, являющихся временными гостями и стоящих вне системы государственного социального попечения, избран был метод — частного патроната. Следует заметить, что многие чешские работники по социальному попечению считают этот опыт массового применения частного патроната удавшимся вполне и полагают, что

*) Материал взят из статьи г. J. Matějík: «Ruské děti u nás» («Русские дети у нас»), помещенной в №№ 8 и 9 журнала «Péče o mládež» за 1923 год. Статистические данные и отзывы о русских детях, извлеченные г-ном Matějík из отчетов Комиссий Социального Попечения, приводятся нами здесь полностью, чаще всего в дословном переводе.

частный патронат следует в широких размерах использовать и для чешских детей, т. к. коллективные государственные учреждения не могут вместить всех бесприютных и осиротевших детей.

При посредстве местных организаций социального попечения русские дети распределены были по отдельным семьям, принявшим на себя заботы о детях добровольно и бесплатно, так: в Чехии — 220 детей, в Моравии — 197, в Словакии — 18 и в Силезии — 4. Государственные центральные Комиссии — (в Праге и Брно) — при помощи местных организаций и инспекторов социального попечения осуществляли контроль и наблюдение за положением детей в семьях «воспитателей», в случае необходимости перемещали детей в другие семьи и т. д. Обследование положения детей было произведено также и представителями России.

Через полтора года детям предложено было возвратиться в Россию. По вызову Мин. Ин. Дел Чехословакии в г. Богумин доставлено было 185 детей. отправляемых на радину: 112 из Моравии. Словакии и Силезии и 73 — из Чехии. Санитарным поездом дети доставлены были на русско-польскую границу, где 1 августа 1923 года состоялась передача их советско-русским властям. Каждая из двух центральных Комиссий попечения о молодежи сочла необходимым дать представителям русской власти подробные сведения о физическом, духовном и нравственном состоянии детей, проживавших в районе ее действий. Эти отчеты государственных Комиссий составлены на основании материалов, полученных путем обширной анкеты от «воспитателей» русских детей и местных организаций, непосредственно ведавших распределением по семьям, школам и мастерским. Не только для русского педагога, но и для всякого русского человека большой интерес представляет суждение иностранцев, идущее из толщи народной и суммированное учреждениями и лицами, имеющими за собою громадный опыт в деле социального попечения о молодежи.

Массовое перемещение детей одной народности в непривычную для них жизненную обстановку хотя и славянско-братской, но все таки западно-европейской, народности, полуторагодовая оторванность ребенка от родного языка, необходимость учиться в чужой школе — все это такие факты, которые не каждый день наблюдаются в педагогической практике. Если принять во внимание то обстоятельство. что бывшие

в Чехословакии русские дети взяты были с улицы или из переполненных московских приютов, что они пережили и вынесли в своей короткой жизни столько горя и несчастий, сколько в другое время не приходилось видеть и пожилому человеку за всю свою жизнь, то отзывы чешских Комиссий становятся сплошной похвалой русским детям. И если чешский крестьянин, подходя к русскому ребенку со своими понятиями и привычками строгой семейной дисциплины, считая этого ребенка обыкновенным ребенком и забывая о той тяжелой и иногда развращающей жизненной школе, которую этот ребенок прошел, если этот крестьянин в общем доволен поведением русского ребенка, привязывается к нему и при разлуке плачет, то каждый русский может в этот момент не только радоваться, но и... надеяться. Надеяться на то, что те семь миллионов русских детей, которые там, дома, голодные, бесприютные и обовшивевшие, живут на улице, среди социально-развращенных подонков общества, голодают, крадут и быстро увеличивают ряды преступной молодежи, — эти семь миллионов детей еще не погибли и при первой возможности, как только их поставят в человеческие условия существования, здоровая духовная наследственность возьмет в них верх над приобретенными в годы беспризорного житья дурными наклонностями и навыками.

Чешская государственная Комиссия — («Zemská Komise»), — заботившаяся о 220 детях, размещенных в Чехии, подготовила к отправке на родину 98 детей — (фактически выехало только 73, остальные 25 в последний момент не явились) — и дает о них такой отзыв. «Чешские семьи любовно приняли русских детей, почему эти последние так быстро и привыкли к новой обстановке. Лишь немногие привыкали медленно, но теперь почти каждый ребенок считает себя членом воспитательской семьи. Этим объясняется то, что многие из детей, несмотря на просьбы родителей, не желают возвратиться в Россию. Только в отдельных редких случаях мальчики не хотели подчиниться нашим порядкам и дисциплине».

По-русски говорили: 27 детей — часто, 50 — иногда, 13 — не имели случая говорить, но получали русские книги.

Чешскому языку научились дети быстро: 79 детей — в несколько недель, т. ч. через ½ года говорили плавно, другие — несколько медленнее и только 3 не владели плавной речью.

Все дети посещали чешские школы. При вступлении в

школу они зачислялись в низшие классы начальной школы, где оставались так долго, пока усваивали язык обучения, после чего перемещались в старшие классы вне сроков и правил, т. ч. перед отъездом на родину некоторые дети посещали уже городские училища и средние школы. Многие воспитатели посылали своих питомцев на курсы русского языка и на уроки музыки. Из всех предметов преподавания детям наиболее нравились: рисование, история, счет. Если дети, достигшие 14 лет, отвечали элементарным требованиям программы начальной школы (чтение, письмо, счет) и если они сами того желали, их освобождали от посещения общеобразовательной школы и отдавали учиться ремеслу или-же сельскому хозяйству. Из ремесел наибольшей любовью детей пользовалась механика.

Успешность в школе была: у 30 детей — весьма хорошая, 45 — хорошая, 12 — удовлетворительная, 1 — неудовлетворительная.

К своим воспитателям дети относились в общем хорошо: были ласковы и милы, т. ч. заслуживали любви и попечения старших. Только в редких случаях мальчики были упрямы и грубы, не ценили того, что получали от воспитателей. Те дети, на поведение которых воспитатели жаловались, перемещались в иную обстановку — в другую семью или-же в детский (сиротский) приют. Перемена обстановки всегда оказывала благоприятное влияние на поведение ребенка: новый воспитатель и ребенок всегда оставались довольны друг другом. При перемещениях всегда обращалось внимание на природные качества ребенка. Подыскиванием соответствующей среды в семьях было достигнуто то, что ни одного ребенка не пришлось отправлять в специальные заведения для трудно-воспитываемых детей. В общем было перемещено 46 детей. В некоторых случаях причиною перемещения было изменение семейных обстоятельств воспитателя, а не поведение ребенка.

Хорошей чертой детей была правдивость, проявлявшаяся даже в тех случаях, когда она была невыгодной и грозила неприятностями. Только в двух случаях мальчики лгали и крали.

Поведение детей в школе было: у 54 — отличное, у 7 — менее удовлетворительное, у остальных — вполне удовлетворительное. К товарищам по школе дети относились хорошо и всюду пользовались вниманием и дружбой.

Воспоминания о родине сначала были очень живы, с течением времени они сильно побледнели; 42 ребенка вспоминали о родине часто, 50 — только изредка. Чаще вспоминали те дети, у которых в России были отец или мать. При воспоминаниях о пережитых мучениях дети волновались, а иногда и плакали. Многие из детей страдали от кошмарных снов, вскакивали ночью, кричали и плакали во сне, но с течением времени эти явления становились все реже.

Национальное сознание пробуждено было у немногих старших детей, младшие-же склонны были считать себя чехами. Школа и воспитатели все-таки старались будить и усиливать в детях сознание принадлежности к русской национальности.

Возвращаются на родину: по собственному желанию — 22. по требованию родителей или родственников — 69 и по предложению окружного попечительства о молодежи — 7. Дети, возвращающиеся в Россию по собственному желанию. почти все стремятся к оставленным там родителям; лишь у нескольких старших причиною возвращения является тоска по родине. Из тех детей, о возвращении которых просили родители или родственники, многие не пожелали возвращаться, несмотря на то, что были использованы все педагогические средства для изменения их решения. Причины, по которым дети хотят оставаться в Чехии, различны: 1) сжились с воспитателями и не желают с ними расставаться (особенно, если нет отца или матери). 2) хотят у нас окончить школу, 3) желают закончить среднее образование, 4) обучиться ремеслу. 5) боязнь голода и новых мучений в России при наличии у воспитателей хорошей и обеспеченной жизни».

В Моравии, Словакии и Силезии было 219 детей; из них пожелали возвратиться на родину 129. в Богумин-же явились для отправки только 112.

Об этой группе Земская Комиссия попечения о молодежи в г. Брно дает следующие сведения и отзывы.

Воспитателями, приютившими русских детей были: 46 сельских хозяев, 24 ремесленника и торговца, 1 рабочий. 4 учителя, 7 чиновников, 30 — иных. Отношения воспитателей к принятым детям можно назвать очень хорошими. На вопрос анкеты: «Как относились воспитатели к русским детям?», во многих случаях получен ответ: «Как к своим детям»; иные отвечали: «ласково», «справедливо», «соответственно», «вни-

мательно». Конечно, отношения эти были наилучшими там, где ребенок жил в совершенном убеждении, что он живет у своих родных и где дети звали своих воспитателей детски-преданным «тятя — мама» или у людей более зрелого возраста «дедушка — бабушка». Интересно, что в тех случаях, когда воспитатель или воспитательница хорошо говорили по-русски, отношения с самого начала были весьма теплыми. по той, видимо, причине, что ребенок сразу начинал чувствовать себя между своими людьми и не должен был преодолевать первоначальных трудностей взаимного понимания. Эти трудности вели русских детей, особенно сначала, к недоверчивости. боязливости и пугливости, что иногда воспитатели понимали как недостаток расположения к ним. С увеличением возможности взаимного понимания отношения эти постепенно улучшались. Были. правда, случаи, когда чувства взаимной симпатии ни с одной, ни с другой стороны не нашли общих корней в совместной жизни. Приходилось переместить ребенка ко вторым, а иногда и к третьим воспитателям, прежде чем он находил настоящую почву для своего детского мышления и чувствования. При детских характерах чувственно-ненормальных необходимо было. после первых неудачных опытов с семейным воспитанием, совсем отказаться от мысли помещать таких детей в семьи; произошло это, в общем, в 12 случаях, — дети отданы были в пансионы. Четыре девочки помещены были в женском приюте в Брно из-за изменившегося к худшему материального положения воспитателей и невозможности быстро подыскать другую воспитательскую семью; 1 ребенок помещен в приюте г. Братиславы из-за телесного недостатка. Из 112 упоминаемых детей. в возрасте от 6 до 17 лет, было: 97 мальчиков и 15 девочек: полных сирот 31, остальные — большею частью полусироты.

Физическое состояние русских детей при въезде в Чехословакию отмечено в 68 случаях как достаточно хорошее, в 44 случаях — как плохое и весьма плохое. Последнее — у тех, кто перенес голодовку или тяжелые инфекционные болезни на пути из России и в карантине. При отъезде из Чехословакии физическое состояние 110 детей признано весьма хорошим. гораздо лучшим, чем при въезде, и только состояние 2 детей осталось плохим. Наибольшее прибавление в весе отмечено в 12 килограммов.

Состояние здоровья русских детей за все время пребы-

вания в Ч. С. Р. можно назвать благоприятным. Из 112 детей 82 не болели ни разу: остальные 30 перенесли болезни: 2 — туберкулез легких. 2 — туберкулез кости, 10 — малярию (все эти болезни привезены из России). 2 — грипп. 1 — скарлатину, 1 — тиф. 2 — воспаление слизистой оболочки глаза, 2 — воспаление мозговых оболочек, 1 — воспаление легких. 1 — ревматизм. 1 — чесотку и 1 — веред в горле.

Большинство детей по прибытии в Чехословакию быстро вошло в новую обстановку и вполне приспособилось к новым отношениям. У некоторых. впрочем, отмечено, что долго тосковали и с трудом привыкали к иной семейной дисциплине и к порядку жизни. Русские дети в большинстве случаев быстро дружились с чешскими детьми и чувствовали себя среди них, как между своими, но были и такие, которые не могли привыкнуть к чешским детям и сторонились их.

Отношение детей к воспитателям в 95 случаях характеризуется так: преданное, почтительное, приличное, услужливое, милое, образцовое. ласковое. приветливое, благодарное. послушное. хорошее, успокаивающее и т. п. словами. обозначающими, что воспитатели совершенно довольны детьми. Только в 17 случаях отношения характеризуются словами, проявляющими недовольство воспитателей. Здесь отмечено: упрямство. лживость. нечестность. непоседливость, в 3 случаях — непослушность и в 1 — неблагодарность. У некоторых детей качества эти объявились только в начале. переходно. и воспитателям удалось эти нравственные недостатки искоренить. у некоторых-же все добрые желания воспитателей оказались напрасными.

Поведение детей в школе и вне школы в 105 случаях признано вполне удовлетворительным («успокоительное») и только в 7 случаях были жалобы на неуживчивость, шаловливость, упрямство и грубость. В одном случае ребенок за неуживчивость с товарищами исключен был из школы.

Успешность русских детей в чешских школах зависела 1) от количества знаний. вынесенных из русской школы. и 2) от количества времени. потребовавшегося отдельным детям для усвоения чешского языка. Это время у разных детей было очень различным: 8 человек научились говорить за 1 месяц, некоторые-же — только по истечении года. Из 104 русских детей. посещавших чешскую школу. оказали успехи: 6 — отличные, 25 — очень хорошие, 57 — хорошие, 11 — удовлетво-

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1924
Číslo výtisku: 7
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 77 - 96

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

рительные и только 5 — плохие. Не посещали школу 5 человек, из них 7 — по великовозрастию (15—17 лет) и 1 — из-за глухоты. В соответствии с возрастом и способностями детей и в зависимости от организации местных школ произведено было распределение детей по классам начальных школ и городских училищ; старшие и наиболее способные успели продвинуться до 2 класса городских училищ. Самые старшие мальчики тотчас по приезде или после краткого обучения в начальной школе определены были для изучения ремесл: 1 — портняжного, 1 — кузнечного, 2 — булочного, 2 — жестяного, 1 — сапожного, 2 мальчика и 2 девочки — заняты были в полевом и домашнем сельском хозяйстве.

Говорить по-русски случалось 72 детям, не имели случая пользоваться родною речью 40 детей, т. ч. некоторые из них основательно забыли русскую речь.

Национальное сознание у младших детей было слабым, неразвитым, у большинства-же — весьма сильным, вполне пробудившимся. Девятилетний мальчик сознательно провозглашает: «Я — русский, а не чех», а другой, десятилетний, чувствует себя больше чехом, чем русским. Те дети, у которых сильно сознание своей народности, бесконечно любят Россию, тужат и тоскуют о ней, ежедневно о ней говорят и вспоминают. Иные с ужасом вспоминают о пережитых страданиях, особенно во время голода, и замирают от страха при мысли о необходимости возвратиться к этой жизни. У 16 детей отмечено, что они не вспоминают о России, и у 34,— что не желают добровольно возвратиться домой. Эти последние по большей части никого, кроме отдаленных родственников, в России не оставили и хотели-бы возвратиться только по окончании школы или по обучении мастерству.

На вопрос: Что русским детям особенно нравится или не нравится в Чехословакии? — большинство отвечало общей фразой: «все нравится». Иные, кроме этого общего ответа, подчеркивали детально: школа, пища, природа, люди, хозяйственная жизнь, костюм, речь, полевое хозяйство, чистота, каменные постройки, чистота селений, театр, любезное обхождение, трудолюбие, порядок, благосостояние. Только 2 детям не нравились работа и ученье, одному — климат, одному — пастьба скота, одному — гордость чешских детей и одному — чешская дисциплина.

Кроме приведенных отзывов двух «Земских Комиссий По-

печения о молодежи» интересны извлечения из общего для обеих групп отчета Чешского Кр. Креста о состоянии здоровья русских детей. В этом отчете отмечается прежде всего карантин в Пардубицах, где дети вместо положенных 12 дней задержаны были на 2 месяца. Инфекционные болезни приняли такие размеры, что к детям назначен был специалист-доктор, а в помощь ему — 12 сестер-сиделок. Благодаря заботам медицинского персонала удалось сохранить жизнь всем заболевшим. Только одна девочка, Александра Ефимова. после определения в семью заболела скарлатиной и умерла в Пражской детской больнице.

Все дети, за исключением двух, значительно прибавились в весе: от ½ до 23½ килограммов. Общее для всех 185 детей увеличение веса было — на 1341,8 кило, т. е. в среднем 7,25 кило. Увеличение роста отмечено от 1 до 21 сантим., в средн. 11,9 сант. «Все дети до приезда в Чехословакию страдали от недостаточности питания, теперь все они, за малыми исключениями, свежи и здоровы; даже у туберкулезных наблюдается прибавление в весе и улучшение общего физического состояния. Только 18 детей еще несколько слабоваты физически, а у 16 заметны последствия перенесенных болезней. В семьях болело 40 детей; во всех случаях к больному вызывался врач, или-же больной отправлялся в больницу или санаторию.

Общее медицинско-санитарное наблюдение за русскими детьми и лечение их во все время пребывания в Чехии бесплатно принял на себя Чешскословацкий Красный Крест, осуществлявший эту задачу через посредство местных обществ».

«При передаче детей на русско-польской границе представителю советской власти Зайцеву, который от имени России в трогательных выражениях благодарил чехов за спасение детей от неизбежной голодной смерти, заведующий чешским санитарным поездом, д-р Дрбоглав, ответил: «Мы исполнили свой славянский долг». Дети плакали, когда нужно было из чешского санитарного поезда пересаживаться в бедный, состоявший из 4-х вагонов, русский поезд; некоторые покушались сбежать и нужно было вести с ними много разговоров, чтобы убедить в необходимости возвращения на родину. Кто видел, как трогательно русские дети прощались со своими воспитателями в Богумине, кто наблюдал сцены, разыгравшиеся на русско-польской границе, кто обратил внимание на

то, как богато одарены были отъезжавшие дети бельем, одеждой, книгами и деньгами, полученными от воспитателей, не всегда утопающих в благах земных, кто подумал о том, сколько терпеливой воспитательской работы нужно было для того, чтобы духовно и телесно дисциплинировать русских детей, непривычных к нашим порядкам, тот мог-бы понять неожиданные до сих пор возможности в деле социального попечения о молодежи, открытые нам опытом семейного призрения и воспитания русских детей».

«В первой половине октября сообщен был первой случай обратного бегства мальчика, отправленного из Чехии в Россию. Сбежал он из московского приюта и с ним будто-бы 60 других детей. Мальчик, физически слабый и больной костоедою, в первых числах октября неожиданно появился у своего бывшего воспитателя в Моравской Остраве»...

В. Гонтарь.

В русской деревне.

Из письма учительницы Z уезда.

Обе эти отрасли земской работы — школы и больницы — находятся сейчас в очень печальном положении, особенно школы. Еще в 18 году осенью, по укреплении власти большевиков, начались репрессии против видных школьных работников, обвиненных в контр-революции. Наиболее способные и видные учителя были удалены совсем, каждая волость потеряла лучшую часть учительства. На место удаленных были присланы мальчики и девчонки коммунисты или из сочувствующих им, только что окончившие курс гимназии и других учебных заведений. Были и совсем без аттестатов. Конечно, последствия этого замещения сказались в первый год на направлении школы. С 18-го же года появились и инструктора, главною обязанностью которых было насаждение политики в школе и инструктирование для введения новых методов преподавания. Надо отдать справедливость, в партию записалось немного, лишь незначительная часть, да и то все больше вновь назначенные. Но новые способы преподавания проводились довольно оригинально.

Эти инструктора, по большей части плохо образованные, совсем неопытные в педагогике, и сами очень плохо разбирались в этих новых методах. Помню, мне пришлось беседовать с 2-3 учителями, только что вернувшимися с собрания, где им старший инструктор читал какой-то реферат о преподавании родного языка и чтении в начальной школе. Ни один из учителей даже приблизительно не мог мне разъяснить, как нужно вести объяснительное чтение в школе. Знали только, что прежние приемы никуда не годятся, и предлагалось вообще искать новых путей. Предлагалось намечать этот путь во время собрания, но учителя его не нашли и даже не знали, как искать. Очевидно было, что и сам инструктор не мог ничего им указать.

Вообще, главное — это было отрицание старого, которое огульно признавалось не только никуда негодным, но даже вредным. Началось с изъятия учебников, как вредных. (Бедные Вахтеровы, Острогорские, Ушинские и др.). Взамен объявленных негодными не прислано ничего. Обучение по новому правописа-

нию производилось по старым учебникам, так как новых не было. Главное, что тогда требовалось от школьных работников — это обращать особое внимание на общее развитие ученика, а потому предлагалось вводить в школах целый ряд новых предметов, как-то: краеведение (вместо географии), делать этнографический обзор местности, собирать сказания, пословицы, песни, предания, вместо истории. Впрочем, рекомендовалось читать детям историю Шишко. Затем вводилось рисование, лепка, ручной труд, пение, танцы (рекомендовалось даже давать уроки пластики), гимнастика, спорт. Было обращено внимание на обязательное устройтсво спектаклей, литературных вечеров (не менее 5-6 в сезон). Обязательно требовалось преподавание выразительного чтения и художественной декламации.

Весь этот поток новых требоваинй хлынул на школу в виде новых циркуляров, примерных программ и пр. Конечно, на преподавание новых предметов не было ассигновано никаких средств. Бедное рисование без карандашей, без бумаги. С лепкою проще: глина дар Божий, везде есть сколько угодно. Конечно, уроки лепки сводились к тому, что ребятишки натащат глины, перепачкаются сами, испачкают свою одежду, всю школу, весь пол. Некоторые образцы лепки в виде шаров глины посылались даже в уезд для организации музея. Все это комично, чтобы не сказть более. Кончилось тем, что во многих местах на сходе был вынесен ряд постановлений: «запретить баловаться глиной в школе, и заниматься делом, т. к. жаль одежды». Уроки пения, танцев, пластики, преподаваемые нашими учителями деревенским ребятишкам!! Я не говорю уже о преподавании предметов научного характера: ни о краеведении, ни об этнографии никто не имел никакого представления; на другие предметы прямо не хватало времени. Можно себе представить, какой кавардак поднялся в школе. И какое выразительное чтение, когда не было ни времени, ни книги, чтобы просто научить читать.

Затем был установлен один свободный день в неделю для отдыха и для экскурсий (обыкновенно четверг). А т. к. учителя были членами проф. союза, то им вменялось в обязанность собираться *не менее одного раза* в неделю, для обсуждения своих профессиональных вопросов, а также по вопросам преподавания по новым методам. На собрании коллектива было признано неудобным собираться в свободные дни (воскресенье и четверг). Стал назначаться другой день недели, и все занятия во всей во-

лости в этот день прекращались. Если еще прибавить сюда субботу, когда занятия кончаются по прежнему в 12 час., то занимается школа более или менее правильно лишь 3 дня в неделю. Праздники, конечно, празднуются деревней с прежним рвением, и в эти дни школа опять пустует, часто несколько дней. Введение новых предметов, разучивание и подготовка к спектаклям, литературным вечерам отнимает остальное время. Получалась оригинальная школа, где занимаются всем, чем угодно, только не ученьем. К этому надо прибавить распущенность нравов и упадок элементарной нравственности среди даже самих педагогов. Картина получается потрясающая. Несчастная страна, где возможны подобные эксперименты над детьми!

Оставшаяся среди учительства приличная часть педагогов замкнулась в себе и постаралась отмежеваться от остальной, где царила полная разнузданность. Вся эта вакханалия беспрепятственно продолжалась три года: 18—19, 19—20, 20—21. Можете себе представить, во что обратилась школа за это время. Я знаю случай, когда ни один ученик 2-го отделения в январе месяце не умел еще подписать своей фамилии, и когда я заинтересовалась этим фактом и спросила учительницу этой школы, как это могло произойти, то она вызывающе мне ответила, что она занимается по новому методу и что это буржуазный предрассудок, что дети должны научиться читать и писать в 1-ый год. Когда же я углубилась в этот оригинальный метод, то мне пояснили, что 1-ый год детей развивали, им читали сказки, они сами сочиняли сказки, стихи, песни, они лепили из глины, учились танцевать, петь и т. д.

В 18-м году введена была единая трудовая школа, когда из школы 1-ой ступени (5 отд.) дети без экзамена переходили в школу 2-ой ступени (преобразованная гимназия: 3, 4, 5, 6, 7 кл.). Таким образом, на школу 1-ой ступени возлагалась обязанность подготовить ученика прямо в 3-ий или 4-ый класс гимназии. И вот в школу 2-ой ступени стали попадать дети не умеющие иногда читать и писать, не зная арифметики, а ведь по программе с 3-го кл., т. е. с 1-го кл. 2-ой ступени нужно проходить алгебру, геометрию, физику и пр. Конечно, последовал ряд постановлений школьных Советов 2-ой ступени о невозможности с такими учениками проходить программу школы 2-ой ступени.

В конце 20-го г. декретом вводится обязательное обучение в школах 1-ой ступени. — Развал школы, экономическая разруха деревни достигает к этому времени таких размеров, что

обязательное обучение — является чистейшей фикцией, декрет остается лишь на бумаге. На местах собираются сходы, выносятся резолюции против обязательного посещения школ за неимением одежды, обуви, за дальностью расстоянія, для хуторян особенно. Выносятся во многих местах порицание учителям за плохое преподавание, за занятие пустяками, «за баловство» как говорили, за неаккуратное занятие и пр. и пр.

За эти три года большевизма повсюду открыт ряд новых школ 3-летние школы преобразованы в 4-х и 5-тилетние со многими учителями. Количество учителей в волости доходит местами до 60—65. Понятно, что население смотрит на всех, как на дармоедов. Но если плохо дело в старых школах, имеющих свои здания, или ранее приспособленные, со школьным инвентарем, с некоторым количеством старых книг, то положение новых школ прямо комичное. Неизвестно, зачем они открыты: ни парт, ни досок, несколько старых учебников, взятых напрокат у старых школ. Правда, для спектаклей, пения, лепки и танцев многого и не нужно. Но все же здания не приспособлены, ремонта нет возможности производить, т. к. нет ни стекол, ни печных приборов, нет даже просто средств нанять рабочих производить ремонт. Все, что можно, тянут с мужика в виде государственного налога и натуральной повинности. Местный Исполком весь поглощен собиранием этих налогов при помощи особых отрядов красноармейцев. А на сбор на местные нужды нет ни времени, ни энергии; а тем более нет на школы, которые население считает никуда негодными. Кончается тем, что в 20—21 уч. г. почти на весь сезон школы закрываются за отсутствием топлива. Материяльное положение учащих тоже ухудшается. Ставки денежные теряют всякое значение. Паек с каждым годом уменьшается и выдается неаккуратно. Прекращается выдача мануфактуры, обуви, мыла, селедок, мяса, сахара, от времени до времени в том или ином количестве посылавшихся в коллективы школьных работников. Вместо хлебного пайка местами выдают овес, и то очень неправильно. С осени 21 г. начинается уже постепенно сокращение школьной сети и штатов учителей. Сначала закрываются вновь открытые школы, плохо оборудованные, ремонт которых местное население отказалось взять на себя. К концу года сокращение принимает уже грандиозные размеры, вновь вводятся 3-х-отделенные школы с одним учащим, вместо 4-х и 5-ти-отделенных. Только в некоторых волостях оставляют школы с 5—6 отделе-

ниями, кое-где, изредка, встречаются 4-отделенные школы. Весной 22 года школ в волостях гораздо меньше, чем до войны.

В 21-м г. государство стремится переложить все содержание школ на волость. Всю зиму 21—22-го г. учительство буквально нищенствует, не говоря о тех, которые попали под сокращение штатов.

Проходит волна новых сходок для выборов уполномоченных в Волостной Совет, где будет обсуждаться вопрос содержания школы на местные средства. Опять раздаются голоса против постановки дела в школах, вновь указывается на отсутствие грамотности среди детей, на отсутствие школьных принадлежностей, бумаги, чернил, перьев и пр. Указывается на поведение учителей, на их распущенность и безнравственность, требуют введения З. Б., слышатся ссылки на доброе старое время, на земство, на постановку дела в земской школе. Волостные советы, собранные затем, делают различные постановления, в зависимости от влияния Исполкома на заявления, на состав учителей в той или иной местности. Некоторые волости совершенно отказывают школьным работникам в пайке. Мотивировка вполне определенная. Государство взяло школы в свое ведение: назначение, увольнение учителей, надзор за преподаванием, все зависит от центральной власти, никакого местного контроля. В прежнее время платили налогов во много раз меньше, имели свою школу с хорошим учителем, с книгами; был общественный контроль, были уроки З. Б., дети учились, а не занимались пустяками; на теперешние школы не желаем давать. В других волостях сбор прошел. Был назначен минимальный паек, в разных волостях различный; но сбор прошел вяло и крайне неаккуратно. Местами были постановления давать хлеб, если учителя сместят и дадут на его место определенное лицо, ранее удаленное Советской властью.

Это всеобщее недовольство школами и преподаванием со стороны местного населения, с одной стороны, с другой — школьные советы школ 2-ой ступени, указывавшие на полную неподготовленность учеников, приводят к тому, что школьных работников начинают подтягивать. Заездили какие-то новые инструктора, посыпались циркуляры о введении вновь в школы школьной дисциплины. (Было время, когда ученики в классе могли делать, что хотели, и учителям запрещалось их останавливать). Посыпались указания на необходимость обратить внимание на преподавание родного языка, на арифметику, отменились четверги; для собрания проф. союзов рекомендуется назначать праздничные дни; за-

тем определенно было объявлено, что школа обязана выполнить прогарамму минимум, — за неисполнение грозили увольнением.

В 22—23 г. школы вновь берутся всецело на счет государства. Устанавливается жалованье в твердой валюте, пайки отменяются. Ремонт (очень слабый) за счет государства. Дрова доставляются волостью, но за доставку государство обязуется платить. Вместе с государственным налогом собирается и часть на нужды волости, из которых известный % отчисляется на школы. Присылают даже некоторое количество новых книг, бумаги, чернил, перьев, все, конечно, в очень ограниченном количстве, отнюдь не достаточном. Школы несколько раз ревизуются. В марте месяце 23 г. всем учителям рассылаются анкеты, которые мало заполнить, надо, чтобы эти анкеты были засвидетельствованы 3-мя гражданами, пользующимися доверием центральной власти, т. е. почти исключительно коммунистами, или примыкающими к ним. Объявляется, что весной будет экзамен ученикам и . . . учителям по политграмоте. Местами этот экзамен свелся на нет, но в некоторых школах порядком профильтровали учительский персонал через этот экзамен политической зрелости. Теперь — новая чистка учителей, вряд ли в желательном направлении.

В *Z* уезде общая разруха также велика, но Уисполком все время был менее рьяным; не было чистки в 18 г., уцелели все учителя; совсем не было учителей коммунистов и старые учителя все время давали тон. Но в общем, то же убожество и отсутствие людей мысли и идеи, преданных делу. Сама я работала в N**. где 2-хклассное Министерское училище было преобразовано в школу 2-ой ступени с постепенным открытием гимназических классов. В 1922 г., когда у нас был уже открыт 6-ой класс гимназии, школа была закрыта центральной властью за сокращением штатов и неимением средств. Собрание родителей брало школу на свое содержание, но УОНО (уездный отдел народнаго образования) не могло допустить платного преподавания, хотя осенью следующего года плата вводится уже повсеместно. Много энергии и труда пришлось положить на оборудование этой школы, на подбор педагогов; приходилось прямо вырывать у УОНО книги, оборудование кабинетов. Работы было выше головы, т. к. поступающих приходилось разбивать на группы: успевающие, отсталые, и совсем слабые. Каждому приходилось вести занятия по 8—9 часов в сутки, т. к. со слабыми группами велись добавочные занятия по вечерам. Школа наша функциониравала вполне правильно, и в то время, когда все школы 1-ой ступени в волости стояли из-за от-

сутствия топлива, мы не пропустили ни одного дня. Правда, доходило то того, что сами педагоги с детьми ездили в лес за дровами, сами пилили, кололи и убирали дрова; школа вся убиралась детьми под нашим наблюдением, вследствие отсутствия сторожей. Теперь, когда я оглядываюсь назад, мне жаль школы, детей, своих трудов и я удивляюсь, как хватало сил так много работать. Но м. б. только это и помогло пережить эти кошмарные годы . . .

3. I. 1924 г.

X.

Морской корпус в Африке.

В пяти километрах от Бизерты, на высоком холме в триста метров над уровнем моря находится форт Джебель-Кебир. Врезанный в скалу, он очень хорошо замаскирован и только когда подойдешь к самым воротам, то увидишь через них скрытые за валом внутренние помещения форта. У входа в форт или на валу можно встретить несколько человек солдат, французов или арабов, в местной военной форме — в широких желтых кюлотах, с широким красным поясом, в росписной синей жилетке и с неизбежной красной chechia на голове. Но кроме этих одиноких солдат из караульного помещения, здесь все говорит о России. Слышится русская речь, звучит русская песня, оркестр, мелькают в матросках мальчики всех возрастов. Здесь — уголок России, здесь приютился Морской Корпус, эвакуированный из Севастополя. Он состоит из двух половин: одна находится на форте Джебель-Кебир. Там живут учащиеся, воспитатели, так наз. «строевая часть»; там же находятся классы, в которых происходят классные и вечерние занятия и красиво устроенная церковь. В нескольких стах метров от форта, на склоне холма, в маслинных рощах расположен лагерь Сфаят, в котором живут семьи; связь между этими частями Корпуса, конечно, непрерывная и органическая. Корпус в Африке уже четвертый год и имеет свою историю, полную довольно сложных переживаний и несомненного значения. Морской Корпус отбыл из Севастополя в количестве двух гардемаринских рот и одной кадетской — в общем в количестве около 400 учащихся и человек 50 преподавательского и служебного персонала с семьями. Впоследствии к нему присоединилась рота гардемарин Владивостокского морского училища и, таким образом, в первые же месяцы помещения Корпуса в Бизерте в нем имелись все гардемаринские роты и три кадетских, составившиеся из прежних кадет и из вновь поступивших, частью еще в Севастополе, частью в пути. Некоторое время ушло на приведение воспитанников Корпуса в надлежащий вид. Надо отметить, что полтора месяца пребывания на корабле (Корпус эвакуировался на дредноуте «Генерал Алексеев») не прошли даром. Гражданская война — вообще плохая школа

воспитния молодежи. Ярче всего это сказалось в походе, на корабле, где надо было видеть плохо одетых, голодных, совершенно недисциплинированных кадет. чтобы понять и оценить ту сложную работу, которую пришлось проделать корпусной администрации в налаживании школьной жизни и общего порядка, и надо отдать справедливость корпусному начальству — это удалось довольно быстро и хорошо. и, через несколько дней по разгружении привезенного с собою имущества, Корпус начал свою регулярную учебную работу.

По многим причинам. в этом очерке я остановлюсь только на учебной стороне жизни Морского Корпуса, не касаясь других ее сторон. во многих случаях спорных. но не менее интересных и важных, напр., воспитательной. а также — различных политических настроений и течений. которые, как и в каждой беженской группировке, порою вырываются наружу.

Среди русских эвакуированных учебных заведений врядли какое имело возможность выехать в такой полной учебной экипировке. как Морской Корпус. С его гнезда. на северной стороне Севастополя. было взято. кажется. все, что можно было взять в два-три дня эвакуации — от учебников до электрических моторов. поэтому Корпус мог организовать школьную жизнь в любом помещении и где угодно. То. что он получил здесь. едвали может считаться благоприятным для нормальной школьной обстановки. Кадеты живут в холодных сырых казематах форта; долгое время в этих же помещениях происходили и классные занятия. так что преподаватели видели перед собою аудиторию. расположенную по койкам в два этажа. Только за последнее время. когда численно Корпус уменьшился на половину. появилась возможность устройства отдельных комнат для занятий. Вместо парт стоят железные корабельные столы, за которыми и сидят ученики на скамейках всевозможных сортов. Впрочем. в тесноте, да не в обиде. Корпус в смысле учебных пособий оказался прекрасно обставленным. Он обладает редкой в нашем положении библиотекой. В ней около 3000 книг для чтения и свыше 6000 учебных книг и пособий. Помимо специальных отделов. напр. морского. в ней имеются книги по всем отраслям знания. Значителен отдел справочников: среди них. напр. — Большие энциклопедические словари Брокгауза и Ефрона и Т-ва Просвещения: в отделе беллетристики имеются в издании Брокгауза Пушкин. Байрон. Шил-

лер: некоторые авторы в двух экземплярах. В историческом отделе есть «История» Соловьева. лекции Ключевского. Платонова, Ардашева и т. д. Но самое ценное этого отдела составляют имеющиеся во многих десятках экземпляров «Хрестоматия по русской истории» Гуревича и книги Гиро «Частная и общественная жизнь греков и римлян». Всякий преподаватель знает, какое исключительное удобство заключается в возможности иметь каждому ученику, при прохождении русской и древней истории, эти прекрасные пособия. В географическом отделе много описаний, путешествий и около ста географических карт. Большинство учебников имеется в нескольких десятках экземпляров, так что хватает с избытком на всех. Если же для полного обслуживания класса не хватает учебников или почему-либо необходимо составить новые, то в таких случаях приходит на помощь литография, привезенная с собою из России. В Корпусе издан целый ряд учебных курсов и конспектов, читанных за это время, как в гардемаринских классах, так и в кадетских. Общее число этих литографированных курсов, изданных Корпусом, доходит до 30. Особенно это имеет значение для математиков, которые нашли нужным, в видах возможности дальнейшего учения кадет в высших французских учебных заведениях Франции, приблизить прохождение математики к французской системе. В этой же литографии печатаются всевозможные бланки и таблицы для школьного обихода. За три года пребывания здесь Корпуса было выдано до 10.000 тетрадей. Соответственно этому идет расход на карандаши (по условиям ученической жизни чернила употребляются кадетами в классе редко). При библиотеке организована переплетная, столь необходимая в условиях беженской школьной работы: за это время переплетено около 1700 экземпляров. Физический кабинет плох и в забросе, за то имеется превосходный естественно-исторический кабинет, очень хорошо обставленный: многие из его приборов и пособий были изготовлены, конечно, силами Корпуса. Вообще, в Морском Корпусе в серой и тусклой обстановке могут итти настоящие серьезные занятия. Обратимся к преподаванию.

Морской Корпус прибыл в Бизерту, как военная организация. Из общего числа воспитанников гардемаринские роты были превалирующими не только по численности, но и по своему значению. Очень многие офицеры Корпуса, даже во время эвакуации, были убеждены, что главная и, пожалуй, един-

ственная задача Корпуса — довести до конца гардемаринские классы. Младший же состав учащихся — кадеты являлись в этом деле до некоторой степени осложняющим элементом. В этом направлении (т. е. подготовки для России морского офицерского кадра), и велись в первое время занятия в Морском Корпусе в Африке. Действительность скоро разбила эти намерения, потому что оказалось, что на чужой территории, при современных политических условиях, невозможно создать правильно подготовленного офицерства. Во второй половине 1921 года французы предложили, чтобы к ноябрю 1922 года были ликвидированы гардемаринские классы. Затем пошел нажим на кадет, перешедших восемнадцатилетный возраст и, наконец, к январю 1923 года Морской Корпус — L'école navale russe, как его неоффициально титуловали французы, был оффициально переименован в L'orphelinat russe*); этим как бы подчеркивался невоенный характер учебного заведения. Надо отдать справедливость начальству Корпуса — оно отнеслось к факту подобного отношения французских властей очень серьезно и вдумчиво.**) Вообще в Африке, во флоте, неизбежный процесс распыления эвакуированных воинских частей произошел просто и безболезненно, без того напряжения и жертв, которые оказались, может быть, в других частях русской военной эмиграции. В частности, в Морском Корпусе из всей политической и бытовой обстановки, в которой очутился Корпус в Африке, были сделаны правильные выводы, которые спасли не только учебное заведение вообще, но дали возможность укрепить к нему дружеское отношение французов. Внешне Морской Корпус остался военным учебным заведением — в смысле формы, дисциплины, военного общего распорядка, что имеет некоторое оправдание в условиях нашей африканской беженской жизни, но что касается программ учебных занятий, то они более всего приближаются к программам реальных училищ: именно на этом и остановилась комиссия преподавателей, созванная летом 1922 г. для разработки программ кадетских классов Корпуса. Впрочем, в дальнейшем, когда выяснилась

*) В настоящее время, после выпуска гардемаринских рот, а также одной кадетской, все население Морского Корпуса состоит из 158 человек. Из них 95 кадет (в четырех ротах) и 10 преподавателей.

**) Правда, оно не заглянуло в самый корень вещей и не сделала из него всех выводов, остановившись на полдороге: этим объясняется то явление, что Морской Корпус при всей благоприятной обстановке не сделался прочным учебным заведением и умирает естественной смертью.

возможность продолжения образования хотя бы для некоторых абитуриентов Корпуса, поднялся вопрос о дополнении программ по математике, в смысле введения некоторых отделов по высшей математике. В этом направлении и ведется в настоящее время преподавание математики. что вызвало частью перевод соответствующих французских учебников на русский язык, частью переработку их применительно к настоящему положению дел. Эти учебные руководства были составлены преподавателями Корпуса и отпечатаны в его литографии. Таким образом, абитуриенты Морского Корпуса — кадеты (конечно, лучшие из них) в отношении подготовки к высшему образованию являются более зрелыми. чем, напр., большинство гардемарин, принужденных прослушать до-нельзя скомканный курс, вследствие невольных условий спешного прохождения программ.

Морской Корпус эвакуировался с полным составом преподавателей. Среди учащего персонала имеется много выдающихся специалистов и опытных преподвателей. В частности. это относится к преподаванию математики. Вообще. надо признаться, что здесь заметно исключительное увлечение математическими предметами. порою в ущерб прочим. особенно в ущерб русскому языку. Это является недостатком здешней школьной системы. потому что превалирующее положение математики над гуманитарными науками для большинства средних учеников является раннею односторонностью в их среднем образовании. Необходимо при этом отметить, что предыдущие годы эпохи гражданской войны. недостаток времени для чтения. и часто отсутствие хорошей литературы создали в беженских школах. не исключая и Морского Корпуса, где подбор учащихся очень пестрый. слабое умственное развитие и малую грамотность.

Крайне интересно с педагогической точки зрения подойти к жизни учащихся Морского Корпуса в нынешней африканской обстановке. В начале, когда в Корпусе было свыше пятисот человек, в нем имелось одной команды около ста человек. При этих условиях у кадет, после уборки помещений, оставалось много времени для учебных занятий. Но мало по малу команда разбрелась на лучшие места и вот уже второй год, как Корпус, за неимением средств для найма прислуги. своими силами (в лице кадет — единственной рабочей силы Корпуса) обслуживает сам себя.

Установлен целый ряд неотложных «нарядов». Одни кадаты едут в город за провизией, другие за дровами, несколько человек назначаются на кухню (камбуз); затем идет уборка помещений и дежурства внутреннего распорядка. Это все отнимает значительное количество кадет и когда класс является «расходным взводом», то нередко на уроках присутствует не больше половины. Это случается довольно часто, по крайней мере раз в неделю для каждого класса, и создает большой невольный абсентеизм учащихся, крайне пагубно отражающийся на занятиях, ибо это вносит большую утомляемость, не говоря уже о пропуске уроков. Принужденные нести всевозможные хозяйственные заботы, учащиеся Морского Корпуса представляют из себя в полном смысле слова трудовую школу, при том не в теоретическом, а совершенно в реальном значении этого выражения. И, наблюдая Морской Корпус именно с этой стороны, приходится сказать, что польза приобретаемых физической работой навыков гораздо менее того вреда, который причиняет он учащимся, отвлекая их от умственной работы в том возрасте, когда нужно ковать железо, пока оно горячо: ведь школьная работа бывает, в сущности, раз в жизни. Само собою разумеется, что к категоричности моего суждения по этому вопросу могут быть поправки на время, на обстановку, в которых мы живем и т. д., но мне, глядя на невольную необходимость этой физической работы кадет, всегда вспоминается практическая бесплодность заведенных в советской России физических навыков в виде замены сторожей, подметания полов и т. д.

Трудовую повинность в Корпусе несут все, от мала до велика. Существующая дамская мастерская дает возможность своими силами обшивать и одевать кадет: многие дамы, не умевшие ранее держать иглы, теперь прекрасно работают на машине и могут сшить даже верхнее платье. По необходимости существуют и сапожные мастерские — почва здесь скалистая и обувь рвется необычайно. Но эти физические навыки являются безусловно жизненными и полезными.

Собранные с разных концов русской земли кадеты, в общем, живут дружной и тесной семьей. Большинство переписывается с Россией. Из развлечений имеют место, вероятно те же, что и в других русских колониях: концерты, спектакли, танцевальные вечера и т. д. со всеми их положительными и отрицательными сторонами в педагогическом отношении. Очень

скрашивает эту сторону жизни кадетский духовой оркестр, поддерживающий с большой любовью свои изношенные инструменты.

Корпус помещается в пяти километрах от города; дорога шоссейная, но не легкая. Эта изолированность имела некоторое положительное значение. При нашей большой русской суматошливости и после недавних месяцев гражданской войны нам было лучше организоваться вдали от французского города, хотя бы такого захолустного, как Бизерта. Красивая местность, грандиозные виды, хороший воздух доставляют большое утешение и отдых. Но потом эта оторванность сказалась и отрицательными сторонами. Русские стали вариться в собственном соку, не заводя, по дальности расстояния, знакомств с жителями (отдельные случаи — исключение). Может быть, самое главное препятствие этому было незнание языка и затруднительность его изучения опять таки вследствие редкого общения с французами. Конечно, почти все получили известный навык в коротких фразах, в умении ориентироваться в городе, спросить, купить и т. д., но в сущности никто из Корпуса не научился здесь говорить по французски. Как это ни странно, после трех лет пребывания во Франции никто не выучился языку, но это не удивительно: многие месяцами не слышат французской речи.

И кормят, и одевают, и обувают Морской Корпус французы, снабжая всем необходимым в достаточной степени. Остальные расходы берутся из русских источников; иногда получаются и обычные благотворительные посылки. Отношения с французами, благодаря тактичности администрации Корпуса установились как то сразу хорошие. Может быть, это потому, что здесь, в Африке, местная русская колония сразу признала себя беженцами, не находя в этом слове ничего обидного для национального самолюбия и признание этого реального факта позволило установить сразу с французами правильные отношения, устранив многие недоразумения. Французские власти — частые гости Корпуса. Сначала они долго присматривались, словно желая удостовериться, действительно ли это учебное заведение. Не считая бесчисленных посещений местных властей, напр., морского префекта, Корпус посетили, напр., французский президент Туниса и маршал Петэн. Надо сказать правду, Корпус производил очень хорошее впечатление своим видом и можно было верить искренности

французов, когда они делали нам комплименты, удивляясь, как при такой тяжелой обстановке можно было серьезно наладить учебное дело. Действительно, работа, произведенная этой школой, при всех ее недостатках, громадна, особенно если мы добавим, что с самых первых дней своего пребывания в Африке, учащиеся только летом 1923 года получили впервые полуторамесячный вакационный отдых: в первые два года, даже летом, несмотря на жару, шли занятия (конечно, в несколько смягченном виде).

Что же сказать о Морском Корпусе, в смысле внутренних отношений учащих и учащихся, в смысле сознания ими своего национального дела на чужой стороне. Каждый из принадлежащих к корпорации Морского Корпуса испытывал многие тяжелые минуты горьких разочарований, незаслуженных обид и приступы безысходной тоски по родине. Испытывали это безусловно и другие, как напр., живущие на кораблях, но у нас перед ними есть громадное преимущество. В то время, как там приходилось сидеть у моря и ждать погоды, не имея в ближайшем будущем реальной цели, питаясь только надеждами на отдаленное будущее, здесь в Морском Корпусе, мы имели всегда перед глазами постоянное дело, по счастью в политическом отношении мирное, внепартийное по цели и в то же время, глубоко русское по существу. Особенно испытывают это учителя по профессии, никогда в жизни не делавшие чужого дела. Заброшенные на чужбину, здесь они могут работать по своей специальности и, при всех своих горестях, продолжать свою привычную культурную работу. Пишущий эти строки, напр., был особенно счастлив тем, что на его долю выпало редкое удовольствие — поработать и здесь по своей научной специальности и прочесть в гардемаринских ротах университетский курс «Истории русской культуры». Постоянная работа, живое педагогическое дело не дают возможность скучать, требуя постоянного напряжения, и в своем разнообразии дают громадное удовлетворение. Но едвали не самое большое удовлетворение мы имеем от сознания, что в то время, когда в России глохнет учебная жизнь, разрушена школа и варварски уничтожается самая основа культуры — книга, что застой в образовании грозит целому поколению, здесь, на чужбине, среди партийной склоки русской эмиграции, — сотни лиц из русской молодежи имеют возможность получить настоящее среднее образование. Это сознание, несомненно, присуще и учащимся, которые и

здесь, конечно, являются всегдашними школярами, умеющими «поскулить» и «половчить». И когда придется «строиться к ответу», как выразился однажды директор Корпуса, то у каждого из нас найдется, что сказать в защиту лет, невольно проведенных за границей. В этом заключается особенная радость педагогического труда в нашей эмиграции.

К. Кнорринг.

БИБЛИОГРАФИЯ.

Prof. Dr. Otakar Kádner. *Dějiny pedagogiky.* Три части в пяти выпусках. Стр. 282+352+421+515+538 Praha, Česká Grafická Unie. A. S. 1923—1924. Цена Кч. 28+35+42+45+37.

Только что вышедшее второе издание капитальной «Истории педагогики» профессора пражского университета Отакара Каднера представляет собою выдающееся явление современной педагогической литературы. Пять выпусков, составляющих в сумме около 2.000 страниц, заключают в себе не только подробную историю педагогических учений, а отчасти и историю школьного дела, но и выдающуюся по своей полноте библиографию педагогической литературы, — буквально всех европейских языков. Первая часть труда посвящена истории педагогики древнего Востока, Греции, Рима и Средних веков. Часть вторая, состоящая из двух выпусков, излагает историю педагогики от возрождения и реформации до конца 18-го столетия. Третья часть охватывает историю педагогических учений, начиная от конца 18-го века до наших дней: первый выпуск этой наиболее подробно составленной части посвящен немецкой педагогике, тогда как второй дает полный обзор новейших педагогических течений во Франции, Швейцарии, Англии и Сев. Америке, Италии, Испании, северо-европейских странах, России, Польше и Югославянских странах. Если еще присоединить сюда, вышедший весною 1923 года в первом издании третий выпуск последней части, посвященный специально истории чешской педагогики с эпохи чешского возрождения до наших дней, то перед нами труд, по полноте своей и по свежести даваемого им материала превосходящий все известные труды аналогичного рода. Приложенные ко всем выпускам второго издания указатели авторов и предметные делают его к тому же незаменимым справочником педагогической литературы, в иных отношениях превосходящим даже известную Энциклопедию Монро, как уже значительно устаревшую. Все это дает труду проф. Каднера безусловное право на широкое внимание со стороны всех занимающихся педагогикой, к сожалению умаляемое тем, что труд его вышел пока только по чешски.

Уже громадность задачи, поставленная себе автором, должна была естественно обусловить неравномерность отдельных частей его обширного труда. Всего менее удовлетворит взыскательного читателя часть I-ая: за исключением чрезвычайно ценной библиографии и этой части (особенно библиографии общих трудов по истории педагогики), изложение этой части не подымается над уровнем обычных популярных историй педагогики. Достаточно указать, что Платону автор посвящает только 7 страниц, Аристотелю — 4 страницы, Фома Аквинский лишь упоминается два-три раза. При этом изложение этих корифеев античной и средневековой педагогики, также как и более подробное изложение истории средневековых университетов, не отличается оригинальностью и носит

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1924
Číslo výtisku: 7
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 97 - 116

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

в общем компилятивный характер. Видно, что автор, добросовестно собрав литературу вопроса, не занимался специально античностью и средними веками и даже более — не склонен придавать античным философам-педагогам большого значения для современной педагогической мысли.

Но уже вторая часть рецензируемого труда бесспорно подымается над уровнем обычных историй педагогики. Не говоря уже об очень ценном, суммирующем всю необозримую литературу о Коменском *), изложении педагогики Коменского, автору удалось много ценных замечаний исторического характера дать и в главе о Руссо, о педагогах-гуманистах, о протестантской и иезуитской педагогике. В некоторых главах (предшественники Коменского и Руссо) изложение его становится почти что исчерпывающим. Но и здесь идеологические симпатии автора не спасли его от односторонностей: так — Кондорсе посвящено только 2½ страницы а о Вильгельме Гумбольдте, идеи которого оказали такое громадное влияние на немецкую педагогику XIX века, сказано лишь несколько общих фраз (неизвестно почему он отнесен вообще к концу XVIII в. в общество Гедера и Фр. Авг. Вольфа).

Самой ценной частью всего труда является однако бесспорно третья часть, посвященная педагогике XIX и XX века. Больше всего места (весь первый выпуск) отведено в ней педагогике немецкой, что вполне оправдывается сравнительным обилием и значением немецкой педагогической литературы. К немецкой педагогике справедливо отнесен и Песталоцци, что однако незаслуженно объединило особую главу, посвященную педагогике в Швейцарии (куда отнесены Жирар и Фелленберг). Впрочем против общей классификации автором немецкой педагогики, в виду неизбежной условности всякой классификации, трудно возражать (отметим только, что Наторп, отнесенный автором в параграф «индивидуалистическая и социальная педагогика» с бо́льшим во всяком случае, чем Эрнст Геккель правом мог бы быть отнесен к «философской педагогике»). Больше всего места автор уделяет Песталоцци, Гербарту и Фребелю. Но и иногда слишком краткое изложение других педагогов (напр. Фихте) искупается исключительной по полноте библиографией на всех языках (срв. хотя бы того же Фихте). Симпатии автора, скрываемые в предыдущих частях его труда, здесь становятся уже более явными: автор определенно симпатизирует реализму, позитивистически обоснованному. Благодаря этому ему особенно удалось изложение Гербарта, на педагогике которого мало отразились его метафизические взгляды, хотя и изложение Песталоцци и Фребеля достаточно полно и объективно. Значительно более пристрастно зато — изложение автором современных педагогических течений: трудно, напр., согласиться с тем значением, которое автор приписывает педагогике П. Бергманна, посвящая ему столько же места, сколько и Наторпу, философские корни педагогики которого им совсем не освещены, так же как и громадное влияние его на современную немецкую педагогическую мысль. Совершенно не допустимо почти полное игнори-

*) Пользуемся случаем указать и здесь автору на один, для нас — русских, существенный пропуск: кроме отмеченной автором популярной брошюры Рубакина на русском языке имеется вполне хорошая монография о Коменском П. Блонского, вышедшая в 1915 году.

рование Кершенштейнера, который правда упоминается неоднократно, но связное изложение педагогических взглядов которого дано только в примечании на стр. 443—45. Досадно, что Фрейд, значение которого для педагогики очень велико, только однажды упоминается и то лишь случайно — по поводу Гербарта. Вообще собственные взгляды автора, на наш взгляд мало оригинальные и значительно устаревшие, искажают часто для него общую перспективу. Однако и это обстоятельство искупается тем, что автор, пользуясь своей богатой эрудицией, щедро приводит по поводу большинства излагаемых им авторов суждения других современных педагогов.

Второй выпуск третьей части, несмотря на свою сравнительную с первым выпуском краткость изложения, представляет в некоторых отношениях еще больший интерес: его изложение педагогики XIX—XX века в Швейцарии, Англии и Америке, северо-европейских странах, Италии, Испании, России и Польше, югославянских странах представляет собою безусловный уникум и заставляет нас высказать пожелание скорейшего перевода всей третьей части, составляющей законченное целое, по крайней мере на русский язык (включая и последний выпуск, посвященный чешской педагогике, представляющей для нас русских, большой интерес). Однако, и здесь мы вынуждены отметить целый ряд промахов и недочетов автора, объясняющихся отчасти компилятивным характером его труда. Так, — в изложении педагогики Ог. Конта удивляет то, что автор (сам позитивистически настроенный) ссылается только на конец «курса позитивной философии» и «Катехизис», не упоминая совсем о «Позитивной политике», в которой Конт специально излагает свои педагогические взгляды. Трудно согласиться с философски-поверхностным утверждением автора (стр. 124), что «прагматизм есть не что иное, как только новая формула утилитаризма», особенно если принять во внимание ту определенную борьбу против утилитаристического взгляда на воспитание, которую с таким успехом в Соединенных Штатах ведет глава прагматической педагогики Дж. Дьюи. Досадно отсутствие упоминания о педагогических трудах Ад. Феррьера, руководителя Женевского Института Руссо и автора выдающегося труда — «Активная школа». Несомненным промахом является наличие только краткого упоминания о педагогике Дж. Джентиле, ученика самого влиятельного философа современной Италии Б. Кроче, а ныне министра народного просвещения в фашистском министерстве, реформирующего в духе своей педагогики итальянскую школу. Упущением является также отсутствие всякого упоминания о теоретически очень интересном и характерном для современной Англии движении внешкольного образования, возглавляемом Менсбриджем, создателем т. н. Tutorial Classes и учредителем всемирной лиги внешкольного образования (World Association for Adult Education), почетным президентом которой в настоящее время, кстати сказать, состоит Т. Масарик. Наконец, в книге, изданной в 1924 г., могло бы быть упомянуто и движение «Дальтонского плана» (Елена Паркхерст), вызвавшее уже обильную педагогическую литературу. Думается также, что как раз для чехов, переживших недавно свою эпоху национального возрождения, было бы важно иметь хотя бы краткие указания на развивающееся во Франции

(Прованс), Испании (Каталония), Англии (Уэльс, Ирландия) движение так называемой областной педагогики (pédagogique rigionaliste), имеющее и большой теоретический интерес.

Самая большая глава второго выпуска посвящена специально русской педагогике (73 страницы). Автор излагает ее с полным знанием дела. Даже русский читатель, знающий основные труды по истории русской педагогики, прочтет ее с большим интересом и с благодарностью автору за обилие приводимого им библиографического материала. Быть может впервые из труда Каднера русский читатель узнает о многих иностранных работах, посвященных русским педагогам, и о том влиянии, которое русская педагогическая мысль оказала за пределами России. Автор доводит изложение до самых последних дней, даже кратко касаясь и литературы вышедшей в Сов. России и русской зарубежной литературы. Однако, и здесь главная ценность труда заключается в изложении. Собственные взгляды автора сказываются преимущественно в сочувственной цитировке им чужих суждений, часто опять таки слишком односторонней. Особенно неудачной представляется нам общая оценка педагогики Льва Толстого. Цитируя слова Компейре, что «Толстой — не что иное как русский Руссо», и какого то немецкого анонима, обвиняющего Толстого в «парадоксальном и ненаучном (nevědeckém) преувеличении», автор оставляет в конце концов невыясненным, почему Толстой имел все же такое влияние на многих знавших Руссо ученых педагогов (в том числе на чешскую педагогику, где имеется целое течение толстовцев). Не удалась автору и впрочем слишком краткая характеристика педагогических взглядов Достоевского, почему то разделенная по двум отдельным параграфам и из которой запоминается только, что Достоевский выставлял принципом воспитания любовь и боролся с идеями западно-европейского социализма и влиянием еврейства. Вряд ли правильно далее, без всякой оговорки, излагать Герцена вместе со славянофилами. Несправедливо кратко изложение педагогических взглядов П. Ф. Лесгафта, оказавшего громадное влияние на современную русскую педагогику. Наконец, трудно согласиться с мнением автора, что причина неудачи большевистских реформ в педагогике заключалась не столько в самых замыслах большевиков, которые автору представляются «великолепными», сколько в «недостатке в финансовых средствах и в людях». Думается также, что автор слишком по обычному для западно-европейца не дооценивает состояние русской школы до мировой войны, говоря, что «ныне русская школа находится в таком же плохом состоянии», как и до нее (стр. 284). Из более крупных упущений отметим еще отсутствие упоминания об интересных попытках Шацкого (в главе о последователях свободного воспитания), отсутствие изложения педагогических взглядов М. Каткова, определивших собою целый период («Толстовский» — Д. Толстой) русской школы, и, наконец, замечательные взгляды М. Драгоманова, предвосхитившие упомянутые выше воззрения западно-европейских «регионалистов» и оказавшие сильнейшее влияние на русскую педагогику (проблема т. назыв. «инородческой» школы)*).

*) Для полноты отзыва отметим еще несколько незначительных промахов, которые желательно исправить в след. издании: Смольный Инсти-

Указанные недостатки и упущения рецензируемого труда не умаляют однако отмеченных нами его исключительных достоинств. Повторяем, труд проф. Каднера во многих отношениях незаменим для всякого занимающегося педагогикой. И если мы, быть может, слишком подробно остановились на его недочетах, то для того только, чтобы помочь автору исправить их в последующих изданиях его труда, в необходимости выхода которых уже в недалеком будущем мы не сомневаемся.

Проф. С. Гессен.

Will-Erich Peuckert. ***Russische Pädagogik.*** **(Aktuelle Fragen aus der Pädagogik der Gegenwart. — Heft XXX.) Langensalza. 1921. Стр. 31.**

Задача этой небольшой книжки ознакомить западного читателя с духом русской педагогики, дабы облегчить ему общее понимание русской культуры. С этой целью в первой главе обычное представление о дурном состоянии русской школы (повидимому разделяемое автором) опровергается некоторыми цитатами из солдатских писем и «Детства» М. Горького, долженствующими показать, что, вопреки дурной школе, русский народ по своим душевным свойствам не может быть назван некультурным, а присущим ему непосредственным художественным чутьем даже превосходит народы Запада.

Во второй главе излагаются учения «трех главных русских педагогов» Льва Толстого, Достоевского и Федора Сологуба. Не будучи педагогами-специалистами, они, по мнению автора, ярче всего выражают дух русской педагогики, ибо русская художественная литература, за отсутствием в России литературы научной, ставила себе всегда педагогические цели. Учения всех трех писателей излагаются внешне очень систематично (по рубрикам: психология, воспитание, обучение и т. д.), по существу же изложение представляет собою плохо сделанный набор отрывочных цитат, дающий весьма туманное впечатление об излагаемых авторах. Особенное недоумение вызывает помещение в ряд великих русских педагогов Ф. Сологуба, которого автор причисляет к продолжателям педагогического дела Толстого.

Повидимому автор подошел к своей работе с самыми лучшими намерениями. Но совершенное незнание русской педагогики и в корне ложный подход к русскому духу, который именно в силу своей некультурности должен якобы оздоровить гибнущий Запад, лишают его книгу всякого серьезного значения. Это — типичное диллетантское упражнение, только по степени отличающееся от «развесистой клюквы».

С. Г.

тут, так же как и Стоюнинская гимназия находятся не в Москве (247, 254), а в Петрограде. Л. Толстой был мировым посредником, а не «мировым судьей (**Smírčím soudcem** 263). Вряд ли правильно, следуя поверхностной и диллетантской книжке **Peuckert'a** приводить Федора Сологуба как последователя педагогического учения Л. Толстого (276).

Педагогические журналы.

ИЗ ЧЕШСКИХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЖУРНАЛОВ ЗА 1923 Г.

I.

«Слабые ученики в начальной школе».

Под таким заглавием в 1—3 выпусках журнала «Pedagogické Rozhledy» («Педагогическое Обозрение») за 1923 г. помещает большую статью д-р Кирилл Стейскал (Cyril Stejskal). Термином «слабые» автор обозначает таких детей, которые при нормальной психической структуре стоят ниже т. наз. «среднего» ученика в силу меньшей духовной одаренности или неблагоприятного влияния внешних обстоятельств.

Д-р Стейскал исходит из фактов и цифр, заслуживающих того, чтобы над ними остановиться.

1. Проф. Lewis M. Terman среди исследованных им 489 калифорнских детей нашел: слабых 14,4% и весьма слабых 3,4%.

2. L. P. Ayers (Америка): из 22,000 обследованных 13-летних детей **половина** была не менее, как на 1 год, позади соответствующего класса.

3. C. D. Strayer (Америка) наблюдал учащихся в 384 маленьких городах и нашел, что на повторительный курс в том-же классе оставалось в среднем: 1 раз — 19%, 2 раза — 9,5% 3 раза — 3,75%, 4 и более раз —1,25%, всего 33,5%,

4. Инспектор д-р J. Kepria, характеризуя движение детей в пражских низших школах, сообщает, что в 1919—1921 гг. выбывали в предельном возрасте

из III кл. гор. уч.	из II кл. гор. уч.	из I кл. гор. уч.	из 5 отд. нач. шк.	из 4 отд. нач. шк.	
38,9%	25,9%	22,9%	9,6%	2,7%	— мальчиков 14 лет;
61,5%	18%	12,55%	6,1%	1,85%	— девочек 14 лет;

иначе говоря, до III класса городского училища, при обязательности обучения от 6 до 14 лет, не достигали: 61% мальчиков и 38,5% девочек*).

Во всех приведенных случаях предполагается, что статистические данные относятся только к нормальным детям.

Особенно показательны цифры из школьной жизни Германии, где, как известно, все слабоумные дети выделены из нормальных школ.

Д-р A. Sickinger — (в своей «Organisation grosser Volksschulkörper nach der natürlichen Leistungsfähigkeit der Kinder») — говорит, что в Мангейме из числа 14-летних детей, которые учились полных 8 лет и в 1900—1901 году

---

*) Считаю необходимым заметить, что бросающееся в глаза значительное преобладание отстающих мальчиков ни в коем случае нельзя объяснять лучшей одаренностью пражских девочек. В ряду причин внешнего характера на первом месте следует поставить «подбор» учащихся: наиболее способные мальчики уходят в среднюю школу, а девочки, в громадном большинстве готовящиеся к практическим занятиям или к поступлению в специальные школы, остаются в городском училище.

В. Г.

должны были окончить 8-й класс начальной школы, вышли: из VIII кл. — 36%, VII кл. — 39%, VI кл. и ниже — 25%.

Подобно и в целой Пруссии в 1910—11 году: из VIII кл. — 45%, VII — 26%, VI — 18%, V — 9% и IV — 2%.

В 1912—13 году из VIII и VII кл. выбыли: в Бреслау — 60%, Магдебурге — 54%, Кенигсберге — 60, Альтоне — 64%, Штеттине —66%, Ганновере — 66% и Кельне — 69% детей.

В своей статье д-р Стейскал подробно характеризует школьные системы городов: Маннгейма, Берлина — (системы вспомогательных классов) — и Батавии — (классно-индивидуальная система, со вспомогательными учителями).

Условия реорганизации школ и обучения «слабых» детей автор суммирует так:

1, Уменьшение количества учащихся в классе; 2, Понижение учебно-программных требований; 3, Групповое обучение — индивидуальная метода; 4, Соответствующая подготовка учительского персонала; 5, Социальное попечение о детях слабого здоровья.

II.

О Дальтон-плане.

В 1—6 книгах журнала **«Pedagogické Rozhledy»** помещена статья Иосифа Улеглы (Josef Úlehla): «Елена Паркхэрст и ее учебные основы (Дальтон-план)».

Следует отметить, что автор — бывший директор городского училища, ныне находящийся за выслугой лет на покое, ездил в Лондон, знакомился там со школами, поставленнымн по Дальтон-плану, и пишет на основании непосредственных наблюдений на месте.

В своей статье г. Улегла подробно характеризует сущность Дальтон-плана, сообщает историю развития этой системы в Америке и Англии и приводит ряд отзывов о Д.-плане тех педагогов, которые на своих плечах вынесли всю тяжесть первых опытов применения новой системы.

Ввиду того, что сущность и история Д.-плана уже известны («Русская школа за рубежом», за 1923 г., № 2—3, статья г. Ганца, № 5—6, ст. проф. Гессена), позволю из сообщаемого г. Улегла материала ограничиться некоторыми мнениями и отзывами.

Mr. John Eades, директор в Лидсе, мнение о Д.-плане излагает в следующих 15 пунктах.

1.Особенности характера каждого ученика узнаются, наблюдаются. испытываются и воспитываются.

2. Каждый ребенок имеет право итти вперед своим путем, ни один не задерживается ожиданием других, медлительный-же или слабый не притесняется: поэтому учится он лучше и успех его постояннее, устойчивее.

3. Нерешительный ребенок понуждается тем, что сам должен выбрать материал и определить, что ему больше всего нравится.

4. В Дальтоновской школе работает **ученик;** ученье — работа ученика, а не труд учителя для ребенка.

Ученик **сам** приобретает опыт познания. сам творит, сам трудится;

он радуется, когда его усилия увенчиваются успехом и данная задача разрешена удачно.

5. Нет того, чтобы ученик вынужден был прервать работу именно тогда, когда он наиболее углублен в нее, когда она наиболее его радует; но также он и не принуждается к продолжению работы тогда, когда тело и дух его чем-нибудь подавлены.

6. Ученье не прерывается, остается целостным. Если ученик не бывает в школе неделю или две, то возьмется за свое дело там, где его прервал. Таким образом, нить ученья никогда не теряется, как это очень часто бывает при ученьи в классах и при точном расписании времени.

7. Дети в учебной комнате — одна семья: старшие и более успевающие помогают младшим и слабейшим, когда их о том просят, без излишнего подсказывания и без затаивания существенного. Так старшие привыкают охотно и по-товарищески помогать младшим, а, вместе с тем, сами вспоминают пройденное; знания залегают в их памяти крепче, чем это может сделать прямое воздействие учителя.

8. Нет внезапности перехода от низшей школы к школе высшей.

9. Ученик не выбывает из школы по достижении предельного возраста; он остается там пока может, чтобы учиться и пополнять свое образование.

10. Когда дети по своей воле могут отдаваться тем предметам, которые им нравятся, то, побуждаемые любовью к своему предмету, они становятся смелее, бодрее, охотнее, отважно берутся за разрешение тяжелых задач и легче преодолевают все трудности.

11. Так как ученик должен распределить задание на целый месяц и во время закончить работу, он приучается измерять свои силы и время и экономно расходовать их.

12. Возбуждается спокойное и мирное соревнование: младшие ученики усиленно работают, чтобы догнать старших; старшие стараются, чтобы их не догнали, чтобы остаться впереди.

13. Учитель и ученик больше между собою сближаются; сближаются крепче, чем это может быть в прежней школе.

14. Нет никаких недоразумений с переводом (в старшие группы): каждый ученик переходит тогда, когда оканчивает определенные работы.

15. В предпоследнем школьном году, когда ученик собирается уже выбыть из школы, можно разрешить ему заниматься теми предметами, в которых он проявил способности, предоставив льготы по остальным предметам.

Miss R. Basset, директрисса средней школы (**secondaryschool**) в **Streadham'e**, первая из применивших Д.-план в Англии, говорит, что «при Д.-плане дети успевают в ученьи и вообще в образовании лучше, чем при старой системе». Отзыв этот нужно считать особенно ценным потому, что он основан на широком опыте: в школе **miss Basset** обучается 760 учениц. Но она-же подчеркивает то, что Д.-план от учителя требует гораздо большей работы, а от всего учительского персонала данной школы — усердия, добросовестности и единодушия в деле осуществления новой системы, иначе результаты могут быть худшими, чем в старой школе. Быстрое распространение Д.-плана в Англии **miss Basset** объ-

ясняет тем, что английские учителя более образованы, лучше подготовлены к своей специальности, пользуются большой свободой в школе и большим свободным временем для себя лично.

Автор статьи, г. Улегла, полагает, что Дальтон-план, требующий большого количества классных помещений и множества хороших учебных пособий и книг, покамест может быть вводим только в частных школах, где больше свободы в организации и где учащиеся хорошо оплачивают свое обучение.

Автор обращает внимание лиц, ближе и практически интересующихся применением Дальтон-плана, на 1) две книжки задач, дававшихся в школе miss Basset; первая содержит задачи из английского языка, латыни, истории и географии, вторая — из математики и физики («Dalton Plan Assignments, compiled by the Staff of Streadham Country Secondary School for Girls. With an Introduction by miss Rosa Basset»); 2) на секретариат Дальтоновского О-ва в Лондоне, отвечающий на запросы о системе, ее особенностях и подробностях (Адрес: «The Hon. Secretary, Dalton Association, 35, Cornwall Gardens, London S. W. 7.»).

III.

Věstník Československého Pedagogického Ústavu Jana Amosa Komenského — новый (1-й год издания) чешский педагогический журнал, успевший, однако, и за один год своего существования показать, что он является необходимым и ценным вкладом в дело строительства новой чешской школы. Несмотря на небольшие размеры — (от 16 до 32 стр. in folio) и на скромное определение своей задачи — «быть информационным и пропагационным органом Института Коменского», журнал приносит много интересного и ценного материала, особенно в области школьных реформ. Подчиненное положение при институте Комеиского — (ученом учреждении, занятом разработкой вопросов воспитания и обучения, собирающем свою и иностранную педагогическую литературу, журналы и пособия,) — служит ручательством того, что журнал будет всесторонне информирован, что подбор и освещение материалов всегда будут строго-научными.

Много места журнал уделяет злободневному в чешском педагогическом мире вопросу о реформе средней школы. **Jan Čenek** (Ян Ченек) в статье «Организация наших средних школ, их настоящее состояние и проэкты реформ» (№№ 1 и 2) дает краткий, но исчерпывающий формальный обзор настоящей организации чешских средних школ и проэктируемых реформ. К статье относится — (отдельное приложение) лист цветных диаграмм, наглядно характеризующих типы существующих и проэктируемых средних школ, предметы преподавания, количество часов по отдельным предметам и соотношение между предметами реальными и гуманитарными. Правительственный проэкт реформ пропагандируют три редакционные статьи: «Направление реформы средней школы» (№ 2), «Проэкт организации городских училищ и средних школ» (№ 5) и «Рабочая Комиссия при Совещательном Собрании по реформе средней школы» (№ 9—10).

Журнал старается ознакомить чешских учителей с положением школьного дела заграницей и с новыми педагогическими течениями.

Редакционная статья «Школьное дело в чужих государствах в 1922 году» (№№ 1 и 2) кратко характеризует послевоенное состояние школ и предположенные или уже осуществленные реформы в Англии, Северо-Американских Штатах, Франции, Бельгии, Германии (отдельно Пруссии), Австрии, Италии, Швейцарии, Голландии, Дании, Швеции; Норвегии, Финляндии, Польше, России, Югославии, Болгарии и Венгрии. Сюда-же относятся статьи: «Естественные науки в средних школах заграницей» (№№ 5 и 6) Мирослава Фендриха (**Miroslav Fendrych**) и «Русская средняя школа» (№ 5); эта вторая статья характеризует вторую ступень русской единой трудовой школы, основываясь на сочинении П. Блонского «Трудовая школа».

Состоявшиеся в Праге в 1923 г. съезды педагогов и школьные выставки обозреваются в статьях: «Выставка русских заграничных школ и педагогические стремления русских эмигрантов в Праге» (№ 3—4), «Съезд деятелей русских средних и начальных школ заграницей» (№ 3—4), «Международный съезд преподавателей средних школ в Праге» (№ 7—8), «Выставка средних школ 1923 г.» (№№ 7—10), «Съезд директоров чехословацких средних школ» (№ 7—8).

Постоянные отделы журнала «Из новой литературы» и «Известия» дают много ценного материала по библиографии и школьной практике дома и заграницей.

«Péče o mládež» — («Попечение о молодежи») — ежемесячный журнал общественного и частного социальиого попечения о молодежи. Брно, год издания II.

№ 1. **J. Zapletal** — (Я. Заплетал): «За специальную подготовку учителей к социальному попечению о детях».

Автор говорит, что статистика бывшей в г. Брно выставки социального попечения наглядно показала, как велик процент работников по детскому социальному попечению, рекрутируемых из учительской среды. Причины этого явления автор видит: 1. в благородстве заветов руководителей чешской педагогической мысли, начиная с Я. А. Коменского, под влиянием которых воспитывался ряд педагогических поколений, и 2. в близости и тесной связи дела социального попечения к делу воспитания и образования. Учителя идут работать в учреждения социального попечения не по приказанию и не из-за выгод, но исключительно по побуждениям нравственного характера. Необходимо эти внутренние двигатели укреплять и развивать еще на школьной скамье, педагогических школах, необходимо всех без исключения будущих учителей готовить для работы в этом направлении. Автор считает необходимым на всех отделениях высшей школы, подготовляющих молодежь к практической общественной деятельности, сообщать студентам необходимые сведения по социальному попечению.

№ 4. **Dr. I. A. Bálha «Dětská mravnost»** (Д-р Блага: «Детская нравственность»). Автор определяет нравственность, как «сознательно-добровольное и радостное подчинение целей индивидуальных целям социальным» и полагает, что такая нравственность у детей совершенно отсутствует по неразвитости душевной жизни ребенка — отсутствию необ-

ходимой самостоятельности и сознательной решительности. Моральное воспитание ребенка необходимо и возможно. Это воспитание должно быть основано на природных свойствах ребенка: 1. подражательности, 2. постоянном обращении ребенка к авторитативности старших и 3. возможности развивать в известном направлении чувства ребенка (совесть). Могучим помощником в деле нравственного воспитания ребенка является возможность изменять внешнюю жизненную обстановку и подвергать ребенка благоприятным внешним воздействиям. Только путем систематического воспитания можно из ребенка — существа антисоциального (хотя и стадного), эгоистического — выработать человека и гражданина.

«Střední škola» («Средняя Школа» — педагогическая часть «Вестника чехословацких преподавателей») в книге II помещает статью Ф. Шишма (**F. Šišma**) «Реформа средней школы в Италии».

Министр Н. Пр. в правительстве Муссолини, проф. Gentile, год тому назад приступил к радикальной и для широких педагогических кругов совершенно неожиданной реформе, настаивая на немедленном (с 1 сентября 1923 г.) проведении ее в жизнь, во всех классах всех учебных заведений.

Основы приводимой реформы г. Шишма суммирует так:

1. Отрицание энциклопедизма знаний в средней школе.

2. Школа — (учителя и ученики) должна быть коллективом интеллектуальной аристократии.

3. Сокращение количества государственных средних школ (с обещанием открывать их в будущем).

4. Введение несуществовавших ранее государственных экзаменов на аттестат зрелости. Этим экзаменам должны подвергаться и выпускные ученики частных средних учебных заведений.

5. Введение латинского языка с I кл. во всех средних школах.

6. Уменьшение количества часов преподавания по реальным предметам.

В. Гонтарь.

«Народный Учитель».

Ежемесячный журнал. № 1. Изд. «Работник Просвещения». Москва 1924 г. 175 стр.

Редакция находится в руках Н. К. Крупской-Ленина, А. В. Луначарского, Ф. В. Кипарисова и др.

В первом номере масса «политстатей»: **Н. Бухарин** «Народный учитель» **И. Ходоровский** «Германские события и наш народный учитель», **А. Луначарский** «Просвещение и революция» и др., но есть статьи и старых работников просвещения: **Н. Чехов** «Родной язык в новых программах единой трудовой школы», **Б. Игнатьев** «Естествознание в новых программах единой трудовой школы» **Е. Медынский** «Политико-просветительная работа народного учителя» и др. В отделе — «Вопросы науки и научного мировоззрения» имеются статьи: **А. Фресман** «Пути научного творчества», **Л. Григорьев** «Проблема омоложения», **А. Корнеев** «На путях завоевания воздуха». *С.*

Учебники.

Проф. И. Кукулеско — *Курс химии*, 10-ое изд. «Русской книги», Берлин, 1923 г., ц. не обозначена.

Появление нового издания книги проф. Кукулеско нельзя не встретить с чувством полного удовлетворения, т. к. учебник этот как нельзя более отвечает потребностям всех среднеучебных заведений, в которых предмет химии поставлен на большую высоту. Все задания, поставленные себе автором, выполнены, а задания эти — 1) ясность изложения, 2) возможная точность определений, 3) последовательность в изложении понятий, фактов и обобщений, 4) согласование сообщаемого материала со сведениями учащихся по другим предметам и 5) связь сообщаемых сведений с известными из окружающей жизни явлениями. Книга снабжена таблицей периодической системы элементов и 246 русунками*). Для облегчения преподавателя при организации классных демонстраций и практических занятий в тексте дано краткое описание более 300 опытов. Из 309 стр. текста 235 отведено на неорганическую и 74 на органическую химию. Общий ход изложения строго индуктивный, приводящий к общим выводам лишь после того, как даны соответствующие факты. Единственно, что можно было бы отнести на минус книги — это объемистость ее содержания. По таким программам нередко готовятся теперь к экзаменам и студенты, и не только в теперешней России, но и заграницей. Но, само собою разумеется, самый предмет химии таков, что многое, что оказалось бы при современных условиях непосильной роскошью, легко могло бы быть опущено преподавателями. За этими вычетами все равно осталось бы строго научное, обстоятельное, ясное и живое изложение предмета.

П. Кротков.

П. Маевский — *Флора Средней России*, 5-ое изд., исправленное и дополненное Д. И. Литвиновым. Москва, изд. Сабашниковых, 1918 г.

Едва-ли будет преувеличением утверждать, что определитель растений Средней России, носящий приведенное заглавие, — одна из наших дорогих культурных ценностей. С появлением этой книги, лет 35 назад, впервые была открыта для русского любителя природы, студента, народного учителя и самоучки, полная возможность приступить вполне самостоятельно к ознакомлению с окружающей природой, — с самой привлекательной ее стороной, ее флорой. Предполагая в читателе только знание элементарной органографии растений, автор построил свой определитель по такой простой и в то же время строго научной системе, дал такие характерные описания каждого отдельного вида и такие верные и в то же время изящные рисунки наиболее распространенных и харак-

*) После каждой группы элементов приводится ряд стехиометрических задач.

терных представителей среднерусской флоры, что книга его с первого своего появления вошла в самую толщу интеллигентного и даже полуинтеллигентного населения. В виду большого успеха книги, после безвременной кончины автора появился ряд посмертных изданий, дополненных С. Коржинским, Б. Федченко и Д. Литвиновым. В последнем издании объем книги возрос почти до 1000 страниц, т. к. имевшийся в ней ранее материал пополнен многими видами растений, особенно из южной части Саратовской губернии. Продолжен по 1917 г. и список работ по флоре Средней России.

Как и прежде, книга Маевского насущно нужна для всякого, кто только интересуется растительностью Средней России. Она же может сослужить хорошую службу и тем русским, которые заброшены теперь на территории Германии и Чехословакии. Только цена книги уже не прежняя: вместо 3 р. 50 к. она возросла до 140 кр. ч.

П. Кротков.

Соломин, Е. *Моя мастерская.* Руководство по ручному труду для детей школьного возраста. Со многими рисунк. и чертеж. Москва-Петрогр. 1923 г. Госуд. Издательство. Стр. 104. Цена не обозн.

Автор опытный петербургский преподаватель (Тенишевское училище, школа общества дошкольн. воспитания), давно и серьезно работающий над вопросами ручного труда, хорошо знакомый и с теоретическими основами предмета, долженствующего занимать видное место в учебном плане каждой правильно поставленной школы. Многие, вероятно, помнят его прежние работы по ручному труду, всегда добросовестно и вдумчиво написанные, с которыми он часто выступал на страницах педагогических и детских журналов («Учительское Дело» «Маяк»). Рассматриваемая работа отличается теми же достоинствами и смело может быть рекомендована каждому начинающему преподавателю: указания автора точны, ясны и немногословны; работы расположены в строгой последовательности, в порядке возрастающей трудности и всегда соответствуют силам среднего ученика (8—12 лет).

Отдел первый посвящен **работам с ножом;** ему уделено в книге 17 страниц. Здесь методически, шаг за шагом, показаны все основные приемы работы этим инструментом, которому, кстати сказать, совершенно правильно все основоположники педагогического ручного труда уделяют много внимания. Только одним ножом, при помощи полукруглого напильника, дети выполняют ряд интереснейших вещей и игрушек: ножи для разрезывания книг, вставочки для пера, водяная мельница, «чижик», жужжалка, обезьяна-акробат, муха, ветряная мельница и т. д. Отдел второй отведен **столярному ручному труду** — работам выполняемым столярными инструментами на верстаке. Этот отдел — основной, и ему посвящено около 40 стр. текста и свыше 40 чертежей и рисунков. И в этом отделе дается очень интересный подбор работ, но нам представлялось бы возможным ввести еще несколько упражнений, с целью дать понятие о соединениях дерева на шип. Основательно составлен отдел третий — **работы из папки и картона** (стр. 58—91), сообщающий детям ценнейшие «умения»: резка и обделка папки, употребление клейстера и клея, на-

клейка картин, заклейка картин под стекло, клейка коробок, приемы изготовления моделей геометрических тел из картона, наклейка карт и пр. Наконец, четвертый отдел говорит **о работах из проволоки.** Этот отдел невелик — около 11 стр. — и рассматривает изготовление самых несложных вещей при помощи кругло-, остро- и плоско-губцев, напильника и молотка.

Издана книжка чисто; корректура совсем удовлетворительна, что так редко, к сожалению, приходится отмечать, знакомясь с нашими русскими изданиями. *Н.*

Проф. К. Д. Покровский. *Курс космографии.* Учебник для средних учебных заведений. 156 стр. Изд. Акц. Общ. «Русская книга» в Берлине, Фридрихштр. 79 А. 1923 г.

Учебник этот считался в России одним из лучших руководств по космографии, имел там широкое распространение и за короткое время выдержал несколько изданий; теперь, уже заграницей, он вышел в свет десятым изданием. Достоинствами его являются; систематичность расположения изучаемого материала, точность, ясность и популярность изложения. Курс космографии проф. К. Д. Покровского построен по плану, против которого трудно что-нибудь возразить, благодаря его глубокой продуманности. Весь изучаемый материал разбит на XXIV главы. В первых семи главах небесные явления описываются с геоцентрической точки зрения, т. е., так, как они кажутся наблюдателю. Содержание этих глав следующее: предмет космографии, суточное движение небесного свода, измерения на небе, звездное время, видимое движение солнца, истинное и среднее солнечное время, летосчисление.

В восьмой главе на смену теории Птоломея является теория Н. Коперника, и дальнейшее изучение небесных явлений освобождается от геоцентрической точки зрения. В главах VIII—XXIV рассматриваются: вращение земли, определение широты места, географические и звездные карты, истинная фигура земли, доказательства вращения земли, параллакс, движение земли около солнца, доказательства движения земли около солнца, собственное движение луны, лунное затмение, солнечное затмение, планеты, основные законы движения, солнечная система, солнце, планеты и спутники их, кометы, звездный мир.

В конце учебника, на стр. 137—156, помещены: 1) приложение 1-ое — конические сечения, эллипсоид; 2) приложение 2-ое — практические упражнения по космографии; 3) таблицы широт и долгот главнейших населенных мест, положения главнейших звезд, таблицы больших планет и спутников их; 4) небольшая цветная звездная карта. Издан учебник очень опрятно, текст напечатан отчетливым шрифтом на хорошей бумаге и содержит 215 хорошо исполненных рисунков.

Можно порадоваться, что зарубежная русская школа получает, наконец, хороший учебник по космографии. *А. Ф. П.*

Н. Гусев и Н. Сидоров. *Синтаксис русского языка.* Учебное руководство для школ второй ступени. — Москва. Госуд. изд-во. 1923. — Стр. 93. — Цена 1 рубль.

Среди новых учебников необходимо отметить исправленное издание

Синтаксиса Н. Гусева и Н. Сидорова. Оно удовлетворяет тем требованиям, что обычно — но, на наш взгляд, ошибочно — предъявляются к учебным руководствам: дан обширный матерьял для упражнений, проработка этого матерьяла должна в результате дать ответ на поставленные вопросы; весь ход изложения старается избежать путей дедукции. — Но есть и много дефектов. Шрифты однообразны и скучны, примеры не выделены из общего текста и сливаются с ним; внутренняя архитектоника не выявлена во вне для глаза. Матерьял для упражнений производит впечатление случайно набранных фраз. Формулировки расплывчаты, а иногда и вовсе отсутствуют. Порядок следования глав и параграфов не всегда оправдан, иногда необходимы перегруппировки. Самый же основной недостаток книги заключается в том, что, стремясь перестроить свой учебник на новый лад, авторы не вполне еще прониклись новыми идеями и не вполне усвоили их. Отсюда ряд противоречий в книге, недоговоренностей, пережитков старого, словом, отсутствие того органического единства, которым так выгодно отличается Синтаксис В. Гиппиуса.

В своих научных взглядах авторы следуют учению формально-грамматической школы. Мы уже возражали по поводу Синтаксиса В. Гиппиуса против некоторых выводов этой школы[1]), возражения эти применимы и к настоящему учебнику, поэтому мы коснемся здесь тех положений, о которых мы еще не говорили.

Но сперва один вопрос общего характера.

Серьезных научных доводов в пользу деления грамматики на морфологию и синтаксис пока еще никем не приведено. Рис с его взглядом на синтаксис, как учение о словосочетании[2]), также ничего не разрешает, т. к. вне словосочетания, точнее, вне фразы нет слова, нет грамматической формы, ибо нет функции. Ф. де-Соссюр[3]) справедливо утверждал, что морфология не может рассматриваться как особая дисциплина, отличная от синтаксиса. Попытку же М. Н. Петерсона[4]) построить синтаксис на учении Риса нельзя признать удавшейся. Едва ли существуют основания для подобного разграничения даже ради дидактических соображений. Нельзя изучать словоизменение вне связи с функцией падежей, личных форм и т. п. в фразе. Поэтому и изучение родного языка должно строиться так, чтобы в каждом концентре охватывались все стороны языка. Соответственно с этим будут составляться и учебники. Некоторой искусственности в подборе изучаемого матерьяла, конечно, не избежать. Грамматическое изучение направлено почти исключительно на анализ предложения и оставляет в стороне, особенно на первых порах, целый ряд явлений свойственных живой, в частности, детской речи. Но зато не будет произвольного рассечения живой ткани языка на мертвые куски.

Открывается учебник небольшим предисловием, где бегло излагаются принципы формальной классификации слов, а на стр. 4 приводится таблица, иллюстрирующая подобную классификацию частей речи. Получается следующая картина.

---

[1]) Русская школа за рубежом № 5—6, стр. 191—194.

[2]) I. Ries, *Was ist Syntax?*

[3]) F. de Saussure, *Cours de linguistique générale.*

[4]) М. Н. Петерсон, *Очерк синтаксиса русского языка.* Госиздат. 1923.

I. — Слова с формами словоизменения (изменяемые части речи).

1° С формами лица (спрягаемые). *А.* Глаголы. 2° С формами падежа (склоняемые). *А.* Существительные: а) знаменательные *(дуб, вода, время...)*, в) местоименные *(я, ты, кто, себя...)*, с) счетные *(пять, тридцать, сто, тысяча...)*. 3° С формами рода (склоняемые). *А.* Прилагательные: а) знаменательные *(храбрый, синий, Онегин, Лиговская, Степанчиково...)*, в) местоименные *(сам, самый, всякий, чей, наш...)*, с) счетные *(один, пятый, тридцатый...)*. *В.* Причастия.

II. — Слова без форм словоизменения (неизменяемые части речи).

А. Наречия *(хорошо, досыта, где, лучше...)*. *В.* Деепричастия *(читая, читав, будучи...)*.*С.* Связки (иначе служебные слова): а) Предлоги, в) Союзы. *Д.* Частицы.

Мы не будем здесь рассматривать самые основы подобной классификации, — это завело бы нас слишком далеко. Укажем только некоторые несообразности. — Почему *Онегин*, *Лиговская* и *Степанчиково* попали в разряд слов с формами рода? Куда нужно отнести *Царицыно* и *Царицын*, с одной стороны, и *медведь* и *медведица*, или *учитель* и *учительница*, *гимназист* и *гимназистка* и т. д., с другой? Деепричастия *читав* нет, подобные деепричастия образуются только от глаголов совершенного вида: *прочитавши* или *прочитав* (а также *прочтя*). К какому разряду слов относится инфинитив? На таблице он вовсе не фигурирует. Почему наречия не подразделены на знаменательные *(хорошо, досыта...)*, «местоименные» *(где, везде, всегда...)* и счетные (*дважды* и т. д.)? Почему глаголы, в свою очередь, не подразделены на знаменательные *(гуляю, пишу...)*, полузнаменательные *(стать, казаться...)* и незнаменательные (*быть* в роли связки)? Куда отнести прош. время глагола, изменяющееся не по лицам, а по родам, но несклоняемое?

В § 1 мы читаем: «Отдельные слова связываются в группы, *сочетания слов*, которые, объединяясь общей мыслью, образуют *речь* (синтаксическое целое)». Термину «речь» здесь придано совершенно несвойственное ему значение, что тем более неудобно, что в том же параграфе термин этот употребляется и в обычном своем значении: «предложения являются наиболее важною и распространенною формою нашей речи». Авторы, видимо, избегают термина «фраза», равно как избегают они вообще говорить об интонации, а ведь вне интонации нет и фразы. Это большой недостаток книги. Авторам, повидимому, не достаточно ясна роль интонации, иначе они не говорили бы (стр. 44) о «предложениях отрицательных, вопросительных и восклицательных». Дело в том, что фразы, т. е. интонационные единства, связанные с законченностью высказывания, бывают повествовательные, восклицательные и побудительные, причем каждый тип может иметь вопросительный вариант. Предложение же, совершенно справедливо определяемое как «сочетание слов, заключающее в себе глагол в личной форме» (стр. 6), лежит совершенно вне интонации. С другой стороны, «отрицательных» фраз нет, но есть отрицательные предложения, т. к. отрицание зачастую влияет, и даже коренным образом, на сказуемое и вообще на всю конструкцию предложения. Ср. напр. *Я взял книгу, Я не взял книгу. Я не брал книги: Здесь водятся лоси* и *Здесь*

не водится лосей: почти от каждого глагола несоверш. вида возможен безличный отрицательный оборот в возвратной форме типа *Мне не работается* и т. д.

В примечании на стр. 11 устанавливается различение трех видов предложений: именно-глагольные *(Встает заря.* — Пример неудачен, т. к. в нем глаголом выражено психологическое подлежащее), глагольные *(Светает)* и именные *(И заря, заря!)* Если так, то сюда следовало бы присоединить и «наречные» предложения (вроде *Холодно).* Но все это очень спорно.

В главе о безличных предложениях (стр. 20) слабо отграничены безличные обороты от таких как *Говорят* или *Ничего не поделаешь.* А между тем, здесь представлялся бы повод объяснить переход от *Говорят* (с неопределенным действующим лицом) к *Говорится* и к *Говорено* (оба с устраненным деятелем), выяснить существующую между ними связь залогового характера и обнаружить одно из назначений — A. Meillet считает его единственным существенным[1]) — страдательного залога как способа для устранения деятеля. Но о залогах в учебнике ничего не говорится: ведь это область «морфологии»? А морфология до сих пор никак не может справиться с проблемой залогов.

Несколько неожиданно встретить после § 9, трактующего о согласовании сказуемого с подлежащим, § 10 «Значение и употребление времен» и § 11 «Значение и употребление наклонений». Но самое намерение объяснить учащимся времена и наклонения (сюда следовало бы присоединить и залоги) нужно только приветствовать. Однако, не получаешь никакого удовлетворения от ознакомления с этими параграфами. Прежде всего, нельзя говорить о временах русского глагола вне связи с видами, а о видах — этой самой важной и характерной особенности русского глагола — ни в настоящем учебнике, ни в каком-либо другом ничего не говорится[2]). Вопрос о наклонениях в русском языке еще мало разработан в науке и сведения, сообщаемые по этому поводу учебником, отрывочны и случайны.

Последняя глава учебника говорит о сложном предложении, о сочинении и подчинении (союзном и относительном), о вводных и вносных предложениях (речь прямая и косвенная), о периоде. Эта часть, пожалуй, наиболее слабая. Хорошо, что авторы уничтожили деление придаточных на определительные, дополнительные и т. д., но тем более странно звучит следующее утверждение: «придаточное предложение служит для главного тем же, чем бывает отдельный член в простом предложении» (стр. 57). Словно забыли вычеркнуть эту фразу, перерабатывая, м. б. наспех, прежнее издание применительно к новым веяниям. Таких следов старины, проглядывающих то там то здесь из под нового костюма, встречается не мало.

Весь учебник нуждается в основательной переработке, но мы все еще переживаем переходное время, и настоящий учебник на новых научных

---

[1]) A. Meillet, *Linquistique historique, linquistique générale.*

[2]) Вопрос о соотношении между категориями вида и времени рассмотрен нами в специальной работе. См. S. Kartsevski, *Etudes sur le système verbal du russe contemporain.* II. *Mécanisme des aspects.* «*Slavia*», T. I. (1922—1923), стр. 495—523.

основах и вполне отвечающий требованиям школы еще не написан. Хорошо сказал Д. Н. Ушаков: первый новый учебник по русскому языку напишет ученый, а лучший напишет педагог-практик.

Сергей Карцевский.

Проф. А. П. Калитинский и И. В. Богданович. *Учебник географии европейских государств.* (По данным 1922 года, с рисунками и чертежами.) 1923 г. Книгоиздательство Отто Кирхнер и Ко. Берлин. (По старой орфографии).

Написанная теоретиком и практиком-преподавателем эта учебная книга географии европейских стран обнаруживает сразу два ценные качества: продуманность в выборе материала и, в общем, незагроможденность ненужными деталями.

Никакой учебник, конечно, никогда не может заменить живого слова преподавателя: он должен лишь дать возможность в коллективной форме напомнить ученику то, о чем говорилось в классе. Нам кажется, что данный учебник такому требованию достаточно удовлетворяет.

Он приспособлен для старшего возраста, для учеников уже знакомых с элементами физической географии. Но даже и для таковых некоторые детали могут представить затруднения.

Например — эры и периоды геологической классификации, изложенные в виде простой схемы-таблицы, едвали многое дадут ученику, если он не усвоит идеи геологической эволюции из объяснений учителя.

Вообще вводная часть является наболее трудной для усвоения ученика. Здесь возможны были бы сокращения и опущение некоторых деталей. Например, в сложной этнологической картине Европы, такие этнические разновидности, как **ладины, фриулийцы, арморикоие,** имени которых не знают $^{9}/_{10}$ образованных людей, только могут утомлять внимание ученика; все равно их усвоение не существенно.

А все внимание должно сосредоточить на важных общих этнических штрихах, к сожалению мало, в общем, знакомых даже относительно интеллигентным людям.

Приложенные цветные карты, кедурного исполнения, передают не только орфографию стран, но и батиметрические отношения прилегающих морей, что является хорошим новшеством в нашей школьной географии, а самые карты делают живыми географическими объектами. Ученик должен научиться читать карту, и учебник дает к тому известную возможность.

Хорошо подобран и другой материал, иллюстрирующий текст: это материал этнографический, физико-географический, бытовой и т. д. Этот материал подобран заботливо и нужно сказать, что он отличается и своим разнообразием и свежестью.

Нужно отметить и то, что авторами использованы новейшие, послевоенные статистические данные, а также учтены все политические изменения, которые принесло с собой окончание мировой войны.

Техническое исполнение карт и иллюстраций вполне удовлетворительное. Печать крупная, четкая. Орфография старая, (только что вышло новое изд. по нов. орфографии).

Все перечисленные качества учебника обеспечивают, несомненно, его успех. В новых изданиях, которые потребуются, можно будет легко произвести некоторые сокращения. Хорошо бы некоторые фотографии заменить более новыми, ибо есть, несомненно, устарелые.

Н. Могилянский.

Детская литература.

Вл. Крестьянов. *Слоник Мока и Мишук.* Рисунки автора. 32 стр. большого формата. Изд. А. Девриена. Берлин. По старой орфографии.

Это так называемая книжка-картинка для самых маленьких детей. Она содержит 30 цветных рисунков, и под каждым из них от 8 до 18 строчек «стишков». Содержанием служит описание нарочито выдуманных проказ двух шалунов — игрушек, плюшевых слоника и медведя. — Книжка не новая. Я помню в свое время ее хвалила критика, и мамаши едва ли не подавляющим большинством голосов свидетельствовали, что книга эта «очень детям нравится», что обычно считается верхом оценки пригодности книг для детей младшего возраста. Мне лично книга эта никогда не казалась удачною. Стишки — довольно таки слабые, напр., —

«Чинно в двух корзинках лежа,
Криком дома не тревожа,
С утра до ночи дружки
Знай сосут свои рожки»

(стр. 5). И некрасиво, и плохим языком изложено. Содержание — выдуманные шалости, назидательные сечения провинившихся и примерное исправление. Рисунки — мало удачное смешение мертвой игрушки с живым, двигающимся существом и весьма неудачные краски. В общем — ни для глаза, ни для ума, ни для души. Но — детям нравится, матери довольны, книга покупается на утешение издателя. И долго еще подобные весьма слабые подражания прекрасному классическому образцу Буша «Макс и Мориц» будут изготовляться и не взирая на высокую цену приобретаться для детей.

С. С. Волкова. *Серенький Козлик.* Семь любимых детских песен. Рисунки и обложка Я. Я. Бельзена. На русском и немецком языке. 15 стр. большого формата. 7 рис. Изд. Н. Зимрока и А. Девриена в Берлине. 1923 г.

Нарядное, хорошо выполненное издание представляет собою сборник, в который вошли все очень известные песенки: «Козлик», «Птичка Божия», «Ледяная гора», «Капля дождевая», «Вот лягушка по дорожке», «Тройка», «Спи младенец». На левой странице ноты и параллельно русский и немецкий текст песенки; правая страница вся занята большим рисунком. Музыкальная арранжировка песенок взята чрезвычайно простая, выбор самих песенок мог бы быть более стройным. На ряду с такими ультра-детскими, как «Козлик» и «Лягушка», взята «Тройка» с ее вовсе не детским содержанием (Вы очи, очи голобые, Вы иссушили молодца» и т. д.).

Некоторые из переводов весьма удачно передают дух оригинала, но

не все. «Колыбельная песня» Лермонтова почему то переведена словами «Kaukasisches Wiegenlied». Рисунки более нарядны, чем художественны. Некоторые из них, как напр. к песенке «Ледяная гора», — весьма слабы. Лучше всего удалась художнику изящная обложка.

В. и К. Станкевич. *На великом севере.* Из истории русских полярных путешествий. 3 карты. 163 стр. Изд. Американского Издательства «The Imca Press Ltd.» Прага. 1923 г.

Прекрасная книга, заполняющая собою вполне определенный пробел в нашей литературе. Работы русских исследователей крайнего севера широким кругам читающих русских, к сожалению, мало известны: хороших, общедоступных описаний поистине замечательных путешествий и самоотверженных подвигов целой плеяды русских исследователей было очень мало. Тем более хочется приветствовать появление данной книги Станкевичей.

Она дает очень интересное описание хода постепенного ознакомления русских со своим севером. Тут и героическое путешествие С. И. Дежнева (род. в 1615 г.), впервые объехавшего морем северные берега Азии до восточных берегов Камчатки, и путешествия Беринга, предпринятые по инициативе и по личным указаниям Петра Великого, — и путешествия И. Пахтусова (род. в 1800 г.), впервые исследовавшего Новую Землю. Интересны поездки М. Сидорова, Крузенштерна, зимовавшего в 1862 г. у берегов Ямиссы и едва не погибшего во время длительного плавания на льдине. Потом следует путешествие бар. Толля в 1900 г. на «Заре», одного из многих героически погибших во льдах севера, описание отважной попытки Брусиева спасти Толля, проникшего на остров Беннета, и такая же попытка А. В. Колчака, спасшегося благодаря своему мужеству и своей энергии от тысячей опасностей полярных льдов.

Вся последняя часть книги посвящена подробному описанию замечательной экспедиции несчастного Г. Я. Седова (род. в 1877 г.), погибшего в своем упорном, неуклонном стремлении к северному полюсу. Результаты неудавшейся экспедиции Г. Седова все же очень ценны, а перепитии его и отдельные моменты полны захватывающего трагизма.

Книгу эту с успехом в силах прочесть каждый учащийся, начиная с VI класса средней школы, и, несомненно, с неменьшим интересом прочтет и каждый взрослый. Для русских учащихся за русским рубежом такое чтение особенно полезно и их особливому вниманию хочется рекомендовать эту удачную книгу.

Академик В. А. Стеклов. *Галилео Галилей.* Биографический очерк. 103 стр. малого формата. С портретом Галилея. Изд. З. Гржебина. Берлин. 1923 г.

Издательство З. Гржебина выпускает в свет, видимо, целую серию оригинальных биографий различных великих людей. Хотя вышедшие до сих пор, и частью рассмотренные ниже,, изданы однотипно, ни на одной из них нет указаний, связывающих все эти отдельные биографии в одну серию.

Рассматриваемый очерк жизни и научной деятельности Галилея не-

сомненно представляет значительный интерес. События личной интимной жизни, равно как и характеристика его, как человека, изложены чрезвычайно кратко. Общего облика этого необыкновенного человека у читателя не получится, но за то хорошо изложена его деятельность, как ученого, хорошо описана умственная атмосфера современной Галилею Италии, его непрестанная, упорная погоня за истиною, за познанием научной правды, невзирая на удушающий гнет католического абсолютизма. Очень интересны выписки из сочинений Галилея, текст обвинения его священным трибуналом в ереси и заблуждении, и текст вынужденного отречения его от своего учения.

Быть может лишними являются выписки, из сочинения французского физика П. Дюгема, с которым автор вступает в полемику и опровергает его суждения о Галилее. Читателю рядовому вряд ли знакомы воззрения П. Дюгема, и раз они не верны, — зачем же приводить их.

Общечеловеческое значение плодотворной, трудовой жизни Галилея, его глубокое влияние на освобождение и развитие творческой человеческой мысли, — изложены в очерке В. Стеклова весьма выпукло, и это представляется мне главным достоинством очерка.

Сознательным учащимся старших классов, уже знакомых с физикою и математикою, хочется очень рекомендовать чтение рассматриваемого очерка.

Издана книга по новой орфографии.

Н. А. Холодковский. *Марчелло Мальпиги.* Биографический очерк. 34 стр. малого формата. Изд. З. Гржебина. Берлин. 1923 г.

Этот маленький очерк распадается на две части: 1) Жизнь Мальпиги (1628—1694 г.) и 2) — Научная деятельность Мальпиги и его роль в истории естествознания. Личная жизнь скромного Мальпиги была весьма мало интересна, никаких ярких событий в жизни его не произошло, и автор справедливо замечает, что «Мальпиги был вообще человек смирный, незлобливый и безукоризненно-честный, повидимому из тех, кого называют людьми не от мира сего». «Типичная жизнь ученого специалиста» (стр. 26). Поэтому естественно гораздо интереснее вторая глава, в которой изложены главнейшие научные заслуги Мальпиги в анатомии, физиологии, зоологии и ботанике.

Автор дает краткую, но достаточно ясную картину современного Мальпиги состояния биологических наук и на этой канве отмечает общие и несомненно значительные заслуги Мальпиги. В конце своего очерка автор сам справедливо замечает, что «Мальпиги был деятельным и талантливым пионером в области эмбриологии и ботаники, но его скорее можно назвать предтечею, чем основателем этих научных дисциплин».

Мальпиги не совершил никаких научных переворотов, ни блестящих открытий, и потому естественно, что биография его может интересовать только специалистов и вряд ли необходима для рядового читателя и для учащихся.

Издана книга по новой орфографии.

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1924
Číslo výtisku: 7
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 117 - [134]

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

С. А. Жебелев. *Сократ.* Биографический очерк. 191 стр. малого формата. С портретом Сократа. Изд. З. Гржебина. Берлин. 1923 г.

Как и всякий биографический очерк, так и рассматриваемый, стремится дать представление о жизни и деятельности лица, в данном случае философа, мыслителя Сократа, на фоне общественной и культурной его современности. Как ценную особенность данного очерка следует отметить стремление автора стоять твердо на почве исторической достоверности, согласно с новыми методами исторической науки. Автор подвергает тщательной критике все источники наших познаний о Сократе и вдумчивым анализом этих источников (главным образом сочинений Платона, Ксенофонта, Аристотеля и Аристофана), рассмотрением их противоречивых и сходных свидетельств старается нарисовать подлинный духовный облик великого мудреца. Эта черта работы С. Жебелева имеет большой интерес, ясно показывая, как следует быть осторожным в выводах на основаниях скудных наших исторических документов.

Автор дает хорошую картину умственной жизни Афин во времена Сократа и особенно останавливается на описании софистов, уделяя их характеристике даже, б. м., слишком много места.

Несколько странно и несогласовано с общим духом очерка замечание автора, что Сократ «не был учителем в обычном смысле слова. Достаточно указать теперь же, что у него не было никакого определенного учения» (стр. 14). Весь очерк, напротив того, рассматривает Сократа именно как учителя, оставившего после себя определенное ученне, живое и по ныне. Сам автор в конце своей книги говорит..... «можно утверждать одно: Сократовское евангелие и для теперешнего и для будущих поколений будет всегда служить источником жизни, нравственной силы и свободы» (стр. 130). Значит — было же у Сократа свое и при том вполне определенное учение.

Написанный с большою любовью к личности Сократа очерк С. Жебелева читается от начала до конца с неослабным интересом. Можно пожалеть об отсутствии некоторых пояснительных примечаний. Многим из читателей останется непонятным то, что, автор говорит, напр., о современнике Сократа Архелае: «— в философии он был эклектиком, и учение Анаксагора соединял с мыслями натурфилософов Анаксимона и Гераклита» (стр. 29).

Полагаю, что рассматриваемую книгу каждый образованный человек прочтет с интересом. Учащимся старших классов средней школы, начиная с шестого, хочется настойчиво рекомендовать ее.

Книга издана по новой орфографии.

Г. Вольбольд. *Минералогия.* Наука о камнях. Переведено и переработано с немецкого. 76 рисунков в тексте. 128 стр. Изд. «Знание». Берлин. 1923 г.

Небольшая книга Г. Вольбольда вряд ли может претендовать на изложение науки о камнях. Она по типу своему приближается к краткому справочнику, в котором легко можно найти сведения о ряде главнейших свойств минералов. Только в начале и в конце книги имеется по главе, имеющей характер обычного учебника средней школы. В этих главах

— «Методы определения минералов» и «Горные породы» имеются обычные популярные сведения о свойствах минералов вообще (физических и химических), о кристаллах и т. д. Главная же часть книги отведена главе «Описание важнейших минералов», в которой приводится множество минералов и краткий сухой перечень обычных данных о них: — вес, твердость, внешность, форма, температура плавления, отношение к реактивам, месторождения и т. д. Читать этого нельзя, учить все это множество минералов в средней школе не только бесполезно, но и вредно. Для высшей школы — это весьма поверхностная минералогия, а для средней школы решительно не нужны эти справочные материалы. Зачем нужны описания таких редких, не типичных минералов, как напр., — аллофан, волластонит, алунит, шпёрстен и тому подобные весьма третьестепенные по своему значению минералы.

При другом, хорошем определителе минералов, рассматриваемая книга может оказаться весьма полезною. Как самостоятельное руководство к прохождению курса минералогии, — она вряд ли годится, для самообразования она слишком суха. Это все же не более, как краткий справочник.

Виктор Никольский. *История Русского Искусства.* Живопись, архитектура, скульптура, декоративное искусство. С предисловием П. П. Муратова. 251 стр. С черными и цветными рисунками. Изд. З. Гржебина. Берлин. 1923 г.

У нас всегда было так мало книг о русском искусстве, которые были бы доступны пониманию и интересны для неспециалиста, для учащихся, что невольно хочется приветствовать каждую новую книгу этого рода. Не считая себя специалистом-художником, я не буду критиковать художественных взглядов, художественной оценки русских мастеров, проводимых автором, хотя полагаю, что ему все же недостает должной для историка объективности и беспристрастности.

Книга начинается небольшим и весьма нужным введением, в котором автор кратко говорит о том, что такое пластические искусства, в чем заключаются особенности и задачи каждого из них, что такое стиль, композиция, техника. Далее автор рассматривает искусство древней Руси, начиная с доисторического периода, искусство московской Руси, искусство XVIII века и, наконец, — новое русское искусство. Обширность темы заставляла автора быть очень кратким и описанию некоторых выдающихся произведений уделено всего лишь несколько строк. Но в общем у читателя несомненно все же получается представление о богатстве русского искусства, о постепенной его эволюции, о борьбе разнородных иноземных влияний и о в высокой степени замечательном слиянии всех чужих веяний с чисто национальными чертами и традициями. Особенно кажется чрезмерно кратким изложение последней главы о новом искусстве, которую автор начинает с К. Брюллова и А. Иванова. В этой главе как то явно чувствуется в разборе автором произведений художников, так назыв. «передвижников» не только несогласие его с этим течением и неодобрение, но и какая то неприязнь. К некоторым крупным русским художникам, как, напр., к Верещагину, Крамскому автор относится с очевидной несправедливостью, как то снисходительно.

В книге, посвященной пластическим искусствам, особенное значение имеют хорошие иллюстрации, репродукции наиболее замечательных произведений искусства. Книга В. Никольского иллюстрирована очень хорошо исполненными рисунками, из коих 35 черных и 14 цветных. Однако выбор приведенных иллюстраций своею случайностью весьма странен. Взяты далеко не самые интересные, характерные или значительные произведения, и никак нельзя понять чем именно руководился автор (или издатель?), выбирая именно данные рисунки. Так, напр., из Серова приведена одна картина — «Скотный двор». Неужели же эта картина наиболее характерна для Серова? Из Репина две: — эскиз «Юродивый» и часть картины «Запорожцы». Васнецов, Крамской Суриков, Верещагин не представлены вовсе. На ряду с этим приведены значительно менее интересные картины Ал. Брюллова и А. Орловского. Так же случаен выбор картин старых мастеров (не приведены репродукции икон Рублева) и изображений архитектурных произведений.

В конце книги приведен указатель русской литературы об искусстве с краткими указаниями автора об особенностях и достоинствах того или иного сочинения. Приведение таких указателей всегда очень ценно, даже если они не вполне полны.

В своем маленьком несколько витиеватом предисловии П. П. Муратов справедливо отмечает, что «небольшая книга В. А. Никольского не претендует, конечно, быть исчерпывающей и полной историей русских искусств. С большой верностью отражает она лишь состояние наших знаний в этой области в наши дни. Она отмечает современный уровень понимания русской художественной истории. Она напоминает пройденные исследовательские этапы и фиксирует некоторый момент совершающейся работы, по существу еще черновой». Полагаю, что учащиеся старших классов средней школы с интересом и пользою прочитают эту книгу, которая по изложению своему вполне доступна их пониманию.

Книга напечатана по новой орфографии.

Евгений Елачич.

UNIVERZITA J. A. KOMENSKÉHO V PRAZE
RUSKÝ PEDAGOGICKÝ ÚSTAV

ХРОНИКА.

Профессионально-техническое образование в Харькове в 1922 году.

В столице Украинской Советской Республики, — в Харькове, издается оффициальный орган, посвященный вопросам образования, п. н. «Путь просвещения». Огромное большинство статей и весь информационный материал печатался еще в 1922 г. на русском языке. Извлекаем из этого издания весьма интересный материал по вопросу о постановке профессионально-технического образования в г. Харькове (Статья проф. А. П. Головченко. К вопросу об изучении профшкол и техникумов. «Путь просвещения». 1922 г., № 4, стр. 166—197).

Под руководством проф. Головченко студенты факультета профессионального образования Харьковского ИНО обследовали состояние профессионально-технических школ г. Харькова. На основании докладов студентов постановка этой отрасли образования, которой власть придает первостепенное значение, представляет следующую картину.

Число технических школ. «В обширном Харькове, гдѣ когда-то насчитывалось свыше 60 средних учебных заведений, оказались функционирующими 3 индустриальных техникума, одна профшкола и несколько школ рабочей молодежи. Пришлось проводить работу в техникумах и школах других вертикалей: кооперативном, железно-дорожном, эксплоатационном, театральном, художественном ... Правда, один из техникумов имел три отделения, но все же этого, конечно, мало не только для работы, но и для самого Харькова». (Стр. 173).

Отношение к студентам, изучавшим технические школы.

«Но, конечно, затруднение не только в недостаточном числе техникумов и почти полном отсутствии профшкол; прежде всего важно то, что мы в них являемся гостями, незванными, назойливыми, неприятными; пускают нас неохотно, со всех сторон осматривают наши мандаты, очень кисло отвечают на наши вопросы, а то и вовсе избегают ответов и стараются поскорее выжить». (Стр. 173).

Организация отдельных школ.

«Вот перед нами *один из крупных техникумов, наиболее известный в городе*. Ощущается острый недостаток пособий. Отсутствие образцовых чертежей объясняет недостаток в исполнении учащимися зачетных чертежей. Машиноведение изучается без машин, по схемам, вычерчиваемым на доске. Нет лаборатории для практических занятий по химии; ее заменяет доска, положенная на парты; приборы и препараты приносятся лектором с собой в корзинке. Имеются мастерские, составляющие производственную часть техникума; они помещаются при технологическом институте (вернее — принадлежат ему); работы в мастерских не производятся. Техникум располагает обширной библиотекой, но по своему содержанию она далека от цели, которой должна служить. В отделах физики, химии и техническом книг очень мало; библиотека-наследство трех средних

школ. (стр. 115). Учительская, библиотека; читальный зал — «все это сосредоточено в одной комнате, называемой канцелярией, где вечная толпа слушателей за справками; здесь же проводит время между лекциями педагогический состав. Нет зала для учащихся и даже коридора. Физического кабинета, лаборатории, вообще учебных пособий нет и приобрести их невозможно за отсутствием денежных ресурсов; благодаря этому, преподавание естественных наук убого. Помещение и парты (взятые из бывших высших начальных училищ), расчитанные на 10 — 15 летних, для великовозрастных учащихся слишком малы; благодаря духоте, последние поминутно выходят и входят, производя шум, мешающий общему ходу занятий. Замечаниями старост учащиеся пренебрегают, доказывая свою недисциплинированность». (Стр. 176).

«В каждом классе имеется выборный староста, на обязанности которого — наблюдение за порядком, сообщение о зачетах и административных распоряжениях, выговоры за помеху занятиям. При техникуме имеются секции: культурно-просветительная, литературная, политическая, драматическая, спортивная и шахматно-шашечная. Особенно охотно и усердно посещается политическая секция: с большим интересом слушаются доклады, биографии вождей революции, ведутся беседы на политические темы. О работе остальных секций данных нет. — Способ занятий лекционный. Меры к снабжению учащихся пособиями хотя и принимались, но не дали желательных результатов, так как розданные учащимся наличные учебники не были возвращены. — Так как администрация и педагоги не получают жалованья с января (докладывается в мае), то остается удивляться, что дело все еще ведется... Краски не сгущены. Присутствующий на докладе «проректор» (как наши техникумы стремятся к университетским терминам!) заявляет: «недостатки подмечены и указаны правильно, преподавание обрисовано верно и характерно». (Стр. 177).

Далее, представлен отчет о *вечернем техникуме*. «Организован он в 1921 году и сразу был поставлен довольно хорошо, открыты два отделения — механическое и строительное, причем состав учащихся был самый разнообразный; в январе текущего года учащиеся подверглись серьезной чистке, — на подготовительном отделении остались исключительно одни рабочие. Специальные отделения пришлось закрыть за отсутствием слушателей; осталось 26 человек, знания которых выше 4-го триместра, но все же не подготовленных к слушанию специальных курсов. Учебные планы техникума так составлены, что каждая из трех основных специальностей разбивается еще на 5—6 более узких и в результате на каждом из специальных отделений может оказаться всего по несколько человек. Посещаемость занятий учащимися немного больше 50%, вследствие огородной кампании, зимой была до 75%; регистрируется посещаемость табельной системой — каждый имеет свой номерок и по приходе снимает его с доски; неявляющиеся в техникум более 2 недель без уважительной причины или без указания причины, исключаются из списков... В техникуме по желанию учащихся введена пятибальная система». (Стр. 178, 178).

«Отношение учащихся к занятиям самое серьезное; за время ознакомления студенты ни разу не заметили с их стороны хотя бы перешептывания на уроках, даже когда преподаватель основ социально-историче-

ских знаний, с трудно понимаемым иностранным акцентом, целый час читал по книжке и комментировал». (Стр. 178).

Следующим типом технической школы, о котором говорится в отчетах, является *«техникум социально-экономической вертикали* (?) — с заданием готовить администраторов по рабочей кооперации, пищевой и металлообрабатывающей промышленности. «Нэп», — читаем мы в отчете — «влечет сокращение, качественный отбор учебных заведений, как не самоокупающихся единиц; для открытия техникума пришлось закрыть политшколу — коммуну, педагогическую лабораторию и один из техникумов; из них было взято 30 — 40 учащихся; остальные были набраны заново по командировкам профсоюзов. Из 300 принятых до 70 человек мертвого груза, не посещающих техникума; уровень знаний достаточно низкий; на подготовительном отделении имеются лишь умеющие читать и писать и знающие 4 правила арифметики». (Стр. 179).

В этом «техникуме социально-экономической вертикали» руководящую роль играет коммунистическая фракция учащихся. «О работе комфракции», — говорится в отчете, — «можно судить по след. перечню: ею проведена организация учебно-хозяйственной комиссии, осуществившей в ударном порядке открытие техникума, мобилизованы коммунисты и привлечены беспартийные для уборки помещения техникума, проведена помощь голодающим, *проверена политическая благонадежность преподавательского персонала;* политико-просветительная работа выразилась прежде всего в чтении докладов на соответствующие темы для заполнения пустых уроков». (Стр. 119—180). «Практических занятий в техникуме никаких не ведется, книжных пособий очень мало, пробелы в расписании, перебои и беспорядочность постепенно уменьшаются, не достигая все же желательного уровня; количество незамещенных уроков колеблется от 20 до 30%, посещаемость около 50%. Здание отремонтировано, выбелено, но грязные полы, паутина, слой пыли на партах, выбитые окна затемняют этот фон». (Стр. 179).

Общие итоги.

Одинъ из докладов, представленных студентами ИНО, пытается подвести сводный итог исследования постановки учебного дела в технической школе.

«Ряд старых педагогов, не подходящий контингент слушателей, материальная необеспеченность тех и других, недостаток учебных пособий, отсутствие кабинетов и сносной библиотеки — вы находите почти в каждом техникуме. Попадая вечером в незнакомый техникум, вам неприятно со светлой улицы итти в темное помещение, где относительно светло только там, где свет безусловно нужен — у классной доски; слушателям же приходится вести записи в полумраке, так как лучи тусклой лампочки должны еще пробиться сквозь облака дыма экономического отопления. Чем ближе к печке, тем больше дыма, но зато и теплее, и поэтому вся классная мебель, руководитель и слушатели расположились зависимо от печки; так легко достигнуть сближение педагога с учениками — можно и папироску скрутить, — все равно не видно.

«Есть хорошее и в недостатке учебных пособий: он породил исключительный интерес к математическим, точным наукам, у которых деше-

вое и доступное оборудование: черная доска и сухой мел. Но математика в большинстве случаев преподается по старому методу... Здесь смотрят на математику, как на науку, дающую возможность безубыточно торговать на рынке и разбивать ж.-д. кривые». (Стр. 184).

Отмечая материальные условия работы преподавательского персонала, автор отчета «удивляется их верности своему долгу: лишь единицы из них бросают свою профессию и меняют ее на более выгодную», но — неожиданно добавляет автор — «все же старые педагоги в новой школе — явление мало приятное». (Стр. 184).

Переходя к слушателям, часть которых недоучившиеся реалисты и гимназисты, автор сводного доклада отмечает «их напряженную работу и напряженный интерес к точному знанию». «Но, пожалуй», — прибавляет он, — «это не захватывающий интерес, способный творить, а личный: ведь, это же необходимо для поступления в технологический институт, без этого не примут»... «Нельзя не отметить», — говорится далее, — «что в большинстве школ все поломано, попорчено, грязно, беспорядочно; часто слушатели во время уроков сидят на столах, поставив ноги на парты; стены исписаны революционными лозунгами, но рядом с ними имеются и монографии (!) непубличного характера... Мальчики и девочки, юноши и девицы учатся вместе, сидят на одних скамьях; нет деления на гимназистов и гимназисток, кадетов и благородных девиц — все равны, все вместе. Это воспитывает, с одной стороны, легонькое улично-городское отношение, с другой стороны, — у мальчиков старые рыцарские нравы. Во взаимоотношениях преподающих и слушающих часто приходится наблюдать полное единение, тесную связь: «у нас все по семейному», говорят в некоторых техникумах. Но с этой семейностью», — говорит автор отчета, — «все же надо соблюдать осторожность; в техникуме она многое и испортила. Семейные отношения ведь не позволять нам исписать стены родительского дома афоризмами циничного жанра, попортить и изломать мебель». (Стр. 184.)

Нам нечего прибавить к этой характеристике современной постановки профессионально-технического образования в г. Харькове. Ограничимся лишь справкой, что до октября 1917 г. в Харькове, кроме 60 средних школ, мужских, женских и смешанных (гимназия О-ва трудящихся женщин), существовали: созданные по инициативе проф. А. Я. Краснова превосходно оборудованные курсы для рабочих, народный университет с техническим отделением, ж.-д. училище, частная электро-техническая школа декоративного искусства О-ва грамотности, художественно-рисовальное училище, школа печатного дела, средняя кооперативная школа имени Головчанского и ряд других профессиональных школ.

А. М.

Всероссийская конференция по педагогическому образованию.

С 12-го по 15-го февраля 1924 года в Москве происходила всеросс. конференция по педагогическому образованию. Было около 400 делегатов. Основной доклад о реформе педагогического образования прочитала ближайшая помощница Народного Комиссара по Просвещению **Н. К. Крупская-Ленина**, известная ранее как работница по вшешкольному образованию.

Основные положения доклада следующие:

«миллионы рабочих и крестьян должны усвоить коммунистические идеи...», «в развитии этого сознания у масс учитель должен сыграть огромную роль».

В другом докладе указывается что «за небольшим исключением дисциплины и курсы по предметам обществоведения переданы в руки или коммунистов или выдержанных марксистов». Видимо, все еще основной задачей Нар. Ком. по Просвещению является не просвещение а «политграмота».

А в каком направлении пойдет «реформа» видно из двух следующих докладов.

Шохин — представитель Центр. Комитета Росс. Коммунист. Союза Молодежи — «сделал практическое предложение — осуществить реорганизацию педагогических высш. учебн. заведений по главнейшим сельскохозяйственным районам, в целях практического усвоения **программ сельско-хозяйственной революции».**

Гордон — требует индустриального уклона высших педагогических учебных заведений. Этот индустриальный уклон в педагогическом высш. учебном заведении докладчик мыслит двояко: в виде «внесения в учебные планы **ряда** попутных дисциплин технического характера» и в виде организации всей жизни педвуза*) вокруг фабрики или иного индустриального предприятия». Причем оказывается, что «центр тяжести должен лежать на **практическом втягивании студентов в жизнь производственного предприятия».**

Очевидно коммунисты в деле народного образования продолжают еще те опыты, в других областях жизни от которых они отказались. До каких же пор?

«Новые» веяния.

С 12-го по 14-ое февраля 1924 г. в Харькове происходит всеукраинская конференция по ликвидации неграмотности. Она показательна тем, что, видимо коммунисты даже поняли, что ликвидировать неграмотность без общественной самодеятельности невозможно. По предложению самой председательницы всеукраинской Грамчека Подгорненской приступлено к созданию «Обществ содействия ликвидации неграмотности». Такие общества организуются теперь повсюду в России.

Так, корреспондент «Известий» от 14 февраля сообщает об организации таких обществ в Армении.

Первая тракторная шкопа.

В феврале мес. 1924 года исполнились три года со дня основания первой тракторной школы в Москве. За первый год она выпустила — 54 человека, во второй — 69. В настоящее время в ней обучается 120 человек. Возраст учащихся от 16 до 30 лет. Социальный состав: 60% крестьян, 30% рабочих и 10% др. Первые выпуски не могли устроиться по своей специальности. Предполагается преобразовать школу в тракторный техникум.

---

*) Педагогическое Высшее Учебное Заведение.

Состояние педагогического образования в Р. С. Ф. С. Р.

С таким докладом выступил А. Ф. Беляков на всеросс. конф. по педагогическому образованию в Москве 13 февраля 1924 года. Он сообщил ряд данных о положении педагогического образования.

Согласно этим данным на 1-ое января 1924 года в республике имелось 12 педагогических факультетов и 2 «учреждения, выпускающих преподавателей специальных дисциплин в професиональных заведениях».

Число учащихся в них на 1-ое января 1924 г. выражается цифрой 14342, из них в текущем году должны кончить 2204, в 1925—4447 и в 1926 году — 6331 человек.

Наиболее оборудованным и устойчивым типом высшей педагогической школы, по мнению докладчика, являются педагогические факультеты государственных университетов.

Доклад констатирует нужду в преподавателях психологии, педагогики и методики и настаивает на необходимости срочно организовать подготовку научных работников в этих областях.

Политика Рабочего Правительства по Народному Образованию.

Два месяца прошло со времени вступления во власть Правительства Рамзая Макдональда. Все сторонники новых идей в народном образовании с нетерпением ожидали программы Правительства по этому вопросу. Политика экономии консервативного правительства, задержавшая нормальное развитие реформ 1918 г. (Education Act 1918) вызывала недовольство не только учительства и Рабочей Партии, но и широкой публики. Естественно, что от Рабочего Правительства ожидали коренного перелома.

В последнем номере «Labour Gazette», оффициальном органе «Trade Union Congress», (Съезд Проф. Союзов), Министр Народного Просвещения Mr. Trevelyan поместил статью под заглавием «The Neu Education Policy», в которой излагает свою программу. Он говорит: «Две руководящие идеи являются мотивами моих действий. Моя первая цель — прекратить политику экономии последнего консервативного правительства. Моя вторая цель предпринять первые небольшие шаги в великом новом развитии образования».

Как видно из этого, в программу не входит радикальная реформа системы школ или распространение бесплатного образования и на вторую ступень (Sekondary Education). Этих целей рабочая партия хочет достигнуть постепенно без коренной ломки. Объясняется это, во-первых, вообще эволюционным характером Рабочей Партии и во-вторых, зависимостью в настоящем парламенте от либералов.

Однако, «небольшие шаги» все же значительно подвинут английское образование к намеченной цели. Mr. Trevelyan перечисляет те частные меры, которые будут приняты его правительством. Они сводятся к следующему: 1) Объем классов в начальных школах будет уменьшен. Классы в 60 учеников будут уничтожены и все классы превышающие 50 учеников будут считаться неиормальными. Нормой, к

которой Министерство будет стремиться, явиться класс в 40 человек. (На сколько в Англии объем классов выше нормы видно из статистики для Лондона за 1910 и 1919 годы:

Количество классов	40 и меньше учеников	41—50	51—60	60 и больше
Сентябрь 1910	3.433	4.706	5.047	1.982
Июнь 1919	4.334	6.955	4.831	—

В Лондоне, как видно из таблицы к 1919 году класы с 60 и более учениками уже элиминированы, но в провинции до сих пор это явление встречается довольно часто).

2) Будут приняты меры к тому, чтобы заменить неполноправных учителей (uncertificated) молодыми учителями прошедшими полный курс «Training College'a».

3) Заведующие школами (Head-teuchers) будут освобождены от обязанности вести класс и давать уроки для того, чтобы они все время могли посвятить руководству школой, посещению уроков других учителей и сближению родителей с школой.

4) Местные самоуправления будут поощраться к улучшению школьных зданий и к постройке новых.

5) По акту 1921 года местные самоуправления имели возможность повысить предельный возраст обязательного обучения до 15 лет (общеобязательно для Англии до 14 лет), но в последние годы правительство не разрешало эту меру. Новое Министерство, напротив, будет поощрать местные самоуправления к проведению этой меры.

6) До сих пор существует ограничение количества бесплатных мест в гимназиях (не более 25%). Министерство расширяет его до 40%. При этом, оно согласно обсудить вопрос о полном уничтожении платы за учение в гимназиях там, где местные самоуправления этого пожелают. (Надо иметь в виду, что 50% всех расходов на образование несет Министерство, 50% местные самоуправления).

7) Существовавшие после войны 180 государственных стипендий для студентов в последние два года не выдавались. Министерство возобновило выдачу стипендий. Эти стипендии состоят из платы за учение в университете и £ 80 в год на жизнь для неимущих учеников выдержавших определенный тест.

Как видно из перечисления мер, отчасти уже проводимых в жизнь Министерством, программа Рабочего Правительства далека от радикальных реформ. Единственная мера, которая отличается своим характером от политики предшествовавших правительств, это стремление к бесплатному обучению на второй ступени (Secondary Education). Стоящее на очереди преобразование двойственной системы школ в единую национальную школу вовсе не упоминается министром. Не упоминается также обязательное обучение в дополнительных школах до 18 лет, которое уже было принято Парламентом в 1918 году, но остановлено Консервативным Министерством. Возможно, что Рабочее Правительство не желает сразу объявить всей своей программы и предпочитает действовать исподволь, укрепляя шаг за шагом свои меры. Во всяком случае на

этом остановиться оно не может уже потому, что в программе Рабочей партии предусмотрено и введение единой школы, и обязательное обучение до 18 лет и бесплатность обучения на второй ступени.

И. Ганц.

Представители профессион. союзов в школьных советах.

Московским Отделом Нар. Образования утверждено положение о представителях профессиональных союзов в школьных советах школ 1 и 2 ступени. По этому положению Моск. Совет Проф. Союзов посылает своих представителей с решающим голосом во все школьные советы. Эти представители имеют право посещать уроки, но положение уже значительно ограждает школьную жизнь от их вмешательства. Посещать уроки они могут с ведома заведующего школой. Во время этих посещений и после они не имеют права делать никаких указаний или замечаний педагогическому персоналу. Все замечания представитель проф. союзов сообщает завед. школой и школьному совету.

ЮГОСЛАВИЯ.

На Пасхальной неделе предполагается созвать в Белграде совещание представителей русских школ в Югославии.

Для подготовки к этому съезду Учебный Совет при Державной Комиссии избрал комиссию из трех лиц: Особоуполномоченного В. С. Г. — В. Д. Брянского, проф. Белградского Университета и консультанта по учебным делам при бывшем Российском посланнике — А. Н. Доброклонского и проф. того же Университета и заведующего учебной частью Державной Комиссии С. М. Кульбакина. Комиссии предоставлено право кооптации новых членов для участия в ее работах.

Комиссия наметила следующие вопросы, подлежащие обсуждению на месте: 1) о типе или типах русского среднего учебного заведения в Югославии и его задачах, 2) о возможности бифуркации в случае решения вопроса в пользу одного типа, 3) об однообразии программ и планов и возможных отступлений от них, 4) о составе предметов преподавания, числе часов отдельных предметов, 5) о наиболее целесообразном распределении учебного материала по отдельным классам; 6) об отношении русских программ к сербским: 7) о согласовании между отдельными предметами преподавания; 8) о внеучебных способах развития учащихся и поощрения их самодеятельности (кружки, рефераты, журналы, экскурсии и т. п.); 9) о выборе учебников и снабжении ими; 10) о введении малой матуры, 11) о правописании, 12) о делении учебного года на четверти или трети, 13) о шрифтах и чистописании, 14) об обучении в средней школе ремеслам; 15) о порядке перехода к новым учебным планам и новому школьному порядку.

Такая широкая программа поставлена на обсуждение предстоящего совещания. Эта программа разослана по всем учебным заведениям Вс. Союза Город. с тем, чтобы педагогические советы, обсудив программу, сообщали, если пожелают, свое мнение по поводу программы или возбудили какие-либо новые вопросы, в программе не указанные.

Однако комиссия для подготовки к съезду не ограничилась составлением программы, а вынесла уже по некоторым, и притом наиболее важным, вопросам ряд заключений, также разосланных на обсуждение педагогических советов учебных заведений.

Так комиссия, не дожидаясь предстоящего совещания, признала необходимым устранить различия, существующие в учебных планах отдельных русских учебных заведений, мужских и женских, установив один смешанный тип школы с латинским языком. Вопрос о бифуркации в средней школе комиссия решила отрицательно. Даже, считая необходимым разгрузить учащихся от непомерного количества учебных часов и

внеклассной работы, комиссия постановила исключить из учебного плана законоведение, государственное право и политическую экономию, преподававшиеся в Русско-сербской гимназии в Белграде, а из новых языков признать обязательным для учащихся лишь один; изучение же второго языка допускать лишь в исключительных случаях хороших способностей и предшествовавшей домашней подготовки учащегося, с разрешения педагогического совета.

Преподавание гигиены, связанное в настоящее время с преподаванием известных отделов естествознания, комиссия постановила выделить в особый предмет, в целях согласования программы с требованиями сербской большой и малой матуры, и по тем же формальным соображениям, объединить космографию и географию в один предмет. Комиссией выработан также новый план преподавания Закона Божьего, по которому курс катехизиса заменяется курсами христианского веро- и нравоучения.

Эти решения комиссии, разосланные педагогическим советам «для сведения и руководства», конечно в значительной степени уничтожают значение предстоящего съезда, в состав которого предполагается ввести по несколько представителей от каждого русского учебного заведения и от каждого русского ученого и педагогического общества, находящегося в Югославии.

Предрешение комиссией по созыву совещания вопросов, поставленных на обсуждение предстоящего совещания несомненно свидетельствует о той бюрократизации русского школьного дела, которое царит в Югославии. *П.*

ПОЛЬША.

Скорбная страница.

Временный Уполномоченный Международного Союза помощи детям в Польше г. Рединг, обследовавший в декабре месяце украинские и русские лагери в Калише, Щепиорио и Стржалково, свидетельствует о тяжком положении обитателей этих лагерей, особенно детей. Дети босые, в лохмотьях, без теплой одежды: есть нечего. Помощь беженцам прекращена. Уполномоченный Лиги Наций г. Шарпантье организует переселение во Францию трудоспособных беженцев, но женщины и дети остаются в лагерях, совершенно безпомощными, пока глава семьи не вышлет им из Франции денег на дорогу. Число детей в этих лагерях следующее: в Калишском — 38, в Щепиорском — 125, в Стржалковском — 160. Сверх того около 40 женщин беременных или с грудными детьми.

(Инф. Л. Рос. Зем. Гор. № 36).

Книги, поступившие в редакцию:

М. Фертинг. *Новые пути в преподавании математики.* Изд. «Разум». Берлин. 64 стр.

Ч. А. Истмэн. *Охиджеза.* Юношеские воспоминания индейца племени Сиу. Изд. А. Девриена в Берлине. 169 стр.

Г. М. Беттхер. *Муравей Буц.* Приключения в мире муравьев. Изд. А. Девриена в Берлине. 160 стр.

Эстонские, ливонские и финские сказки. Изд. А. Девриена в Берлине. 79 стр.

Норвежские сказки. Изд. А. Девриена в Берлине.

Слоник Мока и Мишук. Текст и рисунки **Вл. Крестьянова.** Изд. А. Девриена в Берлине. 32 стр. 30 цветн. рис.

Серенький козлик. Семь любимых детских песен Составила **С. Волкова.** Изд. А. Девриена в Берлине. 15 стр. 7 рис. Ноты. Русский и немецкий тексты.

Народная школа. 31 марта 1923. № 3. Мукачево.

Ф. Хитлер. *Искусство и школа.* Изд. «Разум» Берлин.

В. Розанов. *Легенда о великом инквизиторе Ф. М. Достоевского.* 1924. «Разум». Берлин.

Отв. ред. К. И. Шульц. — Изд. Объединения Российских Земских и Городских Деятелей в Чехословакии. — Печатается в типографии «Легиография» в Праге.

ИЗДАТЕЛЬСТВО

„ОБЕЛИСК“

BERLIN W 62 KLEISTSTRASSE 31.

Вышли из печати:

	G. Mk.
Н. А. Бердяев Смысл истории	2.—
Н. А. Бердяев. Философия неравенства	3.—
Б. П. Вышеславцев. Русская стихия у Достоевского	0,50
У. Джемс. Введение в философию. Перевод под ред. и с пред. И. И. Лапшина	2.—
Л. П. Карсавин. Джиордано Бруно	2.—
Л. П. Карсавин. Диалоги	1.—
Л. П. Карсавин. Философия истории	3,75
Н. А. Котляревский. Холмы родины	2.—
И. И. Лапшин. Эстетика Достоевского	1.—
Герман Леви: Народное хозяйство Соед. шт. Америки	2.—
Роберт Лифман. Формы предприятий	4.—
Н. О. Лосский. Логика. Том пер.	2.—
Н. О. Лосский. Логика. Том вт.	2.—
Н. О. Лосский. Материя и жизнь	1.—
А. П. Марков. Разверстка и натуральный налог	4.—
С. Н. Прокопович. Очерки хоз. Сов. России	2.—
А. А. Пешехонов. Почему я не стал эмигрантом	0,50
Ф. А. Степун. Жизнь и творчество	2.—
С. Л. Франк. Живое знание	2.—
С. Л. Франк. Введение в философию	1.—

В печати:

Н. О. Лосский: Обоснование интуивизма.

Акад. С. Ф. Платонов: Иван Грозный.

С. Г. Шерман: Рынок и торговля России.

Склад изданий **RUSSISCHER BÜCHEREXPORT** G. m. b. H.

BERLIN W 30, Motzstrasse 76.

Продолжается подписка на 1924 г.

на журнал политики и культуры

„ВОЛЯ РОССИИ“,

выходящий 2 раза в месяц (1 и 15 числа)

под редакцией: **В. И. Лебедева, М. Л. Слонима, В. В. Сухомлина.** Издатель **Е. Е. Лазарев.**

Условия подписки:

		на 3 мес.	на 1 мес.
Чехословакия	к. ч.	30	10
Скандинавские страны	швед. кр.	12	4
Германия, Литва, Польша, Латвия, Австрия, Эстония и Америка	цент.	75	25
Франция, Бельгия, Турция	франк.	18	6
Англия	шилл.	6	2
Швейцария	шв. фр.	12	4
Италия	лир	18	6

„Volja Rossii“, Uhelný trh 1, Prague. Tchécoslovaquie.

№ тел. 9802.

Центральные собственные склады:
преемники фирмы
„НАША РЕЧЬ“
PRAHA II., Ječná ulice 32.
Почт. чек. счет 205.307.
Телефон 9416.

„РОДИНА“,
BERLIN-Charlottenburg,
Kantstrasse 24.

ИЗДАТЕЛЬСТВО
ПЛАМЯ
Под общим руководством
проф. Е. А. ЛЯЦКОГО.

ОТДЕЛЕНІЯ:
ПРАГА: „Русская избушка“;
УЖГОРОД: „Наша Речь“
МУКАЧЕВО: „Родная Речь“;
ПРЯШЕВ: „Наша Речь“;
БРНО: „Наша Речь“ (Барвич и Новотный“);
ВАРШАВА: Г. С. Сулима и др.
Склад для СЕРБИИ: кн. маг. М. И. Стефанович и К-о, Белград, 36, ул Поенкареова.

БАЛЬМОНТ, К.

ГДЕ МОЙ ДОМ?

(Старая орф.). Очерки (проза) 1920—1923 гг.

Стр. 184. ПРАГА 1924. Цена 12 кр. чеш.

Из содержания: Белый сон. — Факел в ночи. — О Достоевском. — Малое приношение. — Страница воспоминаний. — Огненные лепестки. — К молодым поэтам. — Поль Моран. — Где мой дом?

Из отзывов печати: *Эта, действительно, пламенная книга — не только необычайно интересна, увлекательна и волнующа, она имеет и политическое значение. Поэты, как дети, иногда говорят ту правду, которую не решаются выговорить «большие». Книга написана «в благородной форме маленьких поэм в прозе»; иные из них — классически прекрасны...*

ДЮГАМЕЛЬ, Ж.

ЦИВИЛИЗАЦИЯ И ДР. РАССКАЗЫ.

Авторизов. перевод с французск. М. Л. Слонима.

(Новая орф.). Стр. 129. ПРАГА 1924. Цена 9.50 кр. чеш.

Книга Дюгамеля удостоена Гонкуровской премии.

Выдержала во Франции 150 изданий.

Из отзывов печати: *Из произведений новейшей литературы, так скупо теперь переводимых на русский язык, книжка Дюгамеля, пожалуй, наиболее заслуживает внимания. Самый перевод превосходен.*

(ВОЛЯ РОССИИ).

ФОРСЛУНД, КАРЛ-ЭРИК

ЗУНЗУНГ И ЗИНГИЛЛА.

Рассказы из жизни животных, птиц и насекомых.

Авториз. перевод со шведского А. Белобородовой.

(Старая орф.). Стр. 114. ПРАГА. 1924. Цена 12 кр. чеш.

Содержание: Зунзунг и Зингилла. — Суд. — Охотники. — Старая Щука из залива камышей. — Состязание.

Из отзывов шведской прессы: *Писатель Форслунд — в настоящее время единственный в Европе писатель, который отдает все свое внимание изучению мира животных и насекомых. Блестящий литературный талант и наблюдательность художника сообщают его «романам из мира животных» необыкновенную занимательность и прелесть. Его изложение делает эти романы одинаково интересными как для взрослого, так и для детей.*

ЧАПЕК КАРЕЛ

R. U. R.

(ROSSUMS UNIVERSAL ROBOTS)

Драма в 3-х действиях с прологом.

Перевод с чешского Иосифа Каллиникова, со вступительной статьей Ф. Кубки.

(Новая орф.) Стр. XIV+219. ПРАГА. 1924. Цена 20 кр. чеш.

Из предисловия: *. . . Творчество Карела Чапека, по новизне художественной обработки и по оригинальности тем, представляет собою одно из самых своеобразных явлений новейшей чешской литературы. Драма R. U. R. пользуется большим успехом не только в Чехии, но и на мировой сцене, став объектом самых разнообразных суждений, и представляет для русского читателя большой интерес.*

ДИОНЕО.

АНГЛИЯ ПОСЛЕ ВОЙНЫ.

(Новая орф.) Стр. 284. ПРАГА. 1924 г. Цена 25 кр. чеш.

Содержание: Кровавое похмелье. Революционное брожение. Эволюция парламентской рабочей партии. Английская деревня. Социальное перерождение. Промышленность после войны. Наука и литература.

Книга Дионео, написанная в обычной для автора живой и яркой манере, с рядом литературных примеров и исторических сближений, — является весьма кстати, чтобы раскрыть перед широкими кругами читателей картину тех изменений, какие произошли в Англии после войны («ОГНИ»).

ПЛАТОНОВ, С. Ф., академик

СМУТНОЕ ВРЕМЯ.

Очерк истории внутреннего кризиса и общественной борьбы в Московском Государстве XVI и XVII веков.

(Новая орф.) Стр. 244. ПРАГА. 1924 г. Цена 18.50 кр. чеш.

Содержание: Московское Государство перед Смутой. Первый период Смуты — смута династическая. Второй период Смуты — социальная борьба. Третий период Смуты—борьба за национальность. Последствия Смуты.

Из отзывов печати: *Большое исследование С. Ф. Платонова по истории «Смутного времени» давно уже заслуженно признано классическим, основоположным трудом по этому предмету. Теперь С. Ф. Платонов выпустил сокращенное изложение этого капитального своего труда. Можно только усердно рекомендовать эту книгу всем интересующимся историей Смутного времени (А. Кизеветтер).*

ПЛАТОНОВ, С. Ф., акад.

БОРИС ГОДУНОВ.

(Новая орф.) Стр. 276. ПРАГА. 1924. Цена 20 кр. чеш.

Содержание: Гл. I. Карьера Бориса. Гл. II. Политика Бориса. Гл. III. Трагедия Бориса.

Из отзывов печати: *Лучшие стороны научного и литературного таланта С. Ф. Платонова отразились на составленном им монографическом очерке о Борисе Годунове. Книга С. Ф. Платонова доставит большое удовольствие любителям русской истории (А. Кизеветтер).*

Издательство „ПЛАМЯ“ PRAHA II., Ječná ul. 32.

НИДЕРЛЕ, ЛЮБОР, проф.

БЫТ И КУЛЬТУРА ДРЕВНИХ СЛАВЯН

(Старая орф.) Стр. 279 + библиогр. указатель (6 стр.). ПРАГА. 1924.

Цена 45 кр. чеш.

Авторизованное издание с введением и дополнениями автора и предисловием академика Н. П. Кондакова. Приготовил к печати С. Н. Кондаков. С портретом автора и рисунками в тексте.

ОЧЕРКИ НОВОГО МЕЖДУНАРОДНОГО ПРАВА.

(Новая орф.) Пособие к лекциям. Стр. 329. ПРАГА. 1924 г. Цена 48 кр. ч.

Содержание: Мирные договоры. Лига Наций. Постоянная Палата Международного Суда.

Из отзывов печати: *Книга М. Циммермана является азбукой для каждого желающего разобраться в сложной политической современности («Дни»).—*

...За нее поблагодарят автора все, серьезно интересующиеся вопросами современной истории, политики и новейшего развития права. («Руль».)

АЛЕКСЕЕВ, Н. Н., проф.

ОСНОВЫ ФИЛОСОФИИ ПРАВА.

(Новая орф.) Стр. 283. ПРАГА. 1924 г. Цена 27 кр. чеш.

Содержание: Задачи философии права. Правовая структура. Правовая реальность. Правовой идеал.

Из отзывов печати: *...Книга проф. Н. Н. Алексеева может служить прекрасным введением в современную литературу философии права, столь трудно доступную сейчас по своей разбросанности. («Руль».)*

ЛАППО, И. И., б. проф. Юрьевского Университета.

ЗАПАДНАЯ РОССИЯ

и ее соединение с Польшею в их историческом прошлом. Исторические очерки.

(Старая орф.) Стр. 210 + библиогр. указатель (15 стр.). ПРАГА. 1924 г.

Цена 19.50 кр. чеш.

Из отзывов печати: *Историко-этнографический интерес рассматриваемых проф. Лаппо вопросов выходит далеко за пределы узких специалистов историков, и потому настоящая книга найдет не только широкий круг читателей, но и заставит многих призадуматься над вопросами самоопределения. («РУЛЬ».)*

Издательство „ПЛАМЯ“ PRAHA II., Ječná ul. 32.

ВЕРНАДСКИЙ, Г. В., проф.

ОЧЕРК ИСТОРИИ ПРАВА РУССКОГО ГОСУДАРСТВА

XVIII — XIX в.в. (период Империи).

(Старая орф.). Стр. 166. ПРАГА. 1924 г. Цена 15 кр. чеш.

Содержание: I. Власть и управление: Верховная власть. — Государь. — Верховные учреждения. — Центральное управление. — Местное управление. II. Население и территория. Примечания: I. Об источниках русского права императорского периода. II. Краткия библиографическия указания.

ВВЕДЕНСКИЙ, А., проф. Петрогр. Универс.

ФИЛОСОФСКИЕ ОЧЕРКИ.

(Старая орф.). Стр. 238. ПРАГА. 1924 г. Цена 20 кр. чеш.

Содержание: Судьбы философии в России. О мистицизме и критицизме в теории познания В. С. Соловьева. Спор о свободе воли перед судом критической философии. Условие позволительности веры в смысл жизни. О видах веры и ея отношениях к знанию. Судьба веры в Бога в борьбе с атеизмом.

Из отзывов печати: *Можно пожелать самого широкого распространения этой блестяще написанной книге. Книга проникнута духом глубокой убежденности, сочетающимся с самой широкой философской терпимостью в вопросах веры. (Проф. И. Липшин).*

Пожелаем этой ценной книге самого широкого распространения. («Дни».)

ЛОССКИЙ И. О. профессор Петроградского Университета.

СБОРНИК ЗАДАЧ ПО ЛОГИКЕ.

(Новая орф.) Пособие для учащихся и для самообразования.

Стр. 149. ПРАГА. 1924 г. Цена 20 кр. чеш.

Из отзывов печати: *Книга проф. И. О. Лосского предназначена не только для средних школ, или Университетов: она является необходимым пособием вообще при изучении логики, как азбуки мышления, и логики, как прикладного предмета ко всякому научному исследованию.*

ВУЛГАКОВ, ВАЛ. (б. секретарь Л. Н. Толстого)

ТОЛСТОЙ - МОРАЛИСТ.

(Новая орф.) Стр. 104. ПРАГА. 1924 г. Цена 5.50 кр. чеш.

Из отзывов печати: *Книга В. Булгакова — убежденно и живо написанные страницы о той духовной эволюции, которую пережил великий писатель в качестве моралиста («Руль»).*

Издательство „ПЛАМЯ“ PRAHA II., Ječná ul. 32.

ТОЛСТОЙ, Л. Л. гр.,

В ЯСНОЙ ПОЛЯНЕ.

Правда об отце и его жизни.

(Старая орф.) Стр. 102. ПРАГА. 1924. Цена 5.50 кр. чеш.

Для историка литературы, и в особенности для толкования творчества Толстого, эти очерки будут всегда иметь большой интерес («Дни»).

ИЗДАНИЕ

ВАТАГА И ПЛАМЯ

Вышла из печати четвертая книжка историко-литер. сборников

НА ЧУЖОЙ СТОРОНЕ.

под ред. С. П. Мельгунова, при ближайшем участии Е. А. Ляцкого и В. А. Мякотина.

Цена — 40 кр. чеш.

Содержание: *Вал. Булгаков:* Трагедия Льва Толстого. — *В. Боровикова:* Домашние записки. — *Я. П. Полонский:* Дневник. Россия в 1876 году. — *Р. Ю. Будберг:* Под властью большевиков в Киеве. — *Н. Крестьянинов:* Азеф в начале деятельности (Сообщил В. Л. Бурцев). — *И. О. Левин:* Французское духовенство в эмиграции. — *Мих. Осоргин:* Неизвестный, по прозвищу Вернер. — *Материалы и документы:* Из деятельности Ч. К. (по данным Деникинской Комиссии) — 1) Протоколы Ч. К.; 2) «Красный террор»; 3) Письмо смертника. — *С. П. Тюрин:* Отъезд П. А. Кропоткина из Англии в Россию и его письма. — *Карл Тиандер:* Из мемуарной литературы Финляндии. — *А. Кивеветтер:* Победоносцев. — *Среди книг: Дионео:* Англичане о России. — *В. Каррик:* Диктатура пролетариата. — *И. Степанов:* Философия истории. — *Ст. Иванович:* Воспоминания Аксельрода. Книги, полученные для отзыва. — Объявления.

Склад издания

Изд. и кн. торг. ПЛАМЯ (преемн. „Наща Речь“)

PRAHA, Ječná ul. 32.

Одна чешская крона = 1/34 америк. доллара. Уплата в любой валюте.

Упаковка и пересылка — приблизит. 12% стоимости книги. Книги высылаются по получении денег. При единовременном заказе на 500 чеш. кр. и выше — пересылка за счет магазина.

О новостях книжного рынка информирует новая еженедельная, литературно-библиографическая, издаваемая в Праге, газета **„ОГНИ“** (выходит по понедельникам).

Адрес редакции: **PRAHA II., Ječná ul. 32.**

Подписная плата: 3.50 чеш. крон в месяц.

Издательство „ПЛАМЯ“ PRAHA II., Ječná ul. 32